

ALMA MATER STUDIORUM – UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE PEDAGOGICHE

Ciclo XXVI

Settore concorsuale di afferenza: 11/D2

Settore scientifico-disciplinare: M-PED/03

**AMBIENTI INNOVATIVI PER L'APPRENDIMENTO:  
MODELLI INTERPRETATIVI E CONTRIBUTI DI  
ESPERIENZE**

**UNO STUDIO SULL'ORGANIZZAZIONE  
DI SCUOLA-CITTÀ PESTALOZZI A FIRENZE**

Presentata da

**Valentina Giovannini**

Coordinatore del Dottorato

Prof.ssa Emma Beseghi

Relatore

Prof. Luigi Guerra

Esame finale anno 2014

*Ad Adele e a Giorgio*

## **INDICE**

	<b>Pagina</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUZIONE</b>	<b>7</b>
<b>PARTE I</b>	
<b>CAPITOLO 1 RIFERIMENTI TEORICI</b>	
1.1 Il concetto di ambiente di apprendimento	18
1.2 La prospettiva del socio-costruttivismo: apprendimento e comunità	26
1.3 La prospettiva delle competenze: il senso dell'apprendere	34
1.4 La prospettiva organizzativa: contesto e sostenibilità	43
<b>CAPITOLO 2 LA SCUOLA COME AMBIENTE DI APPRENDIMENTO</b>	
2.1 Elementi e livelli dell'ambiente di apprendimento	54
2.2 La comunità scolastica: ruoli e attori	65
2.3 Il tempo-scuola	71
<b>CAPITOLO 3 UN QUADRO DI RIFERIMENTO PER LA DEFINIZIONE DI UN AMBIENTE SCOLASTICO INNOVATIVO.</b>	
3.1 Scuola e innovazione	82
3.2 Il progetto OECD "Innovative Learning Environments"	86
3.3 Principi per un ambiente di apprendimento innovativo	91
<b>CAPITOLO 4 LA SCUOLA DEL I CICLO DI ISTRUZIONE.</b>	
4.1 Una breve presentazione dell'istruzione 6-14 anni	105
4.2 Tre connotati fondamentali: una Scuola del I ciclo, l'autonomia scolastica, gli Istituti comprensivi	110
4.3 Istituti scolastici e innovazione del sistema: relazioni possibili	117

4.4 L'ambiente per l'apprendimento come dimensione orizzontale del curriculum	134
4.5 La Scuola del I ciclo oggi in Italia	139

## **PARTE II**

### **CAPITOLO 1 LE RAGIONI DELLA RICERCA**

1.1 Una lettura critica della scuola del I Ciclo	143
1.1.1 Un problema di risultati	144
1.1.2 Un problema di "affezione"	148
1.1.3 Un problema di ambiente per l'apprendimento?	151

### **CAPITOLO 2 METODOLOGIA DI LAVORO**

2.1 Le domande della ricerca	165
2.2 Profilo metodologico della ricerca: indagine qualitativa e studio di caso	167
2.3 L'interpretazione dei dati: l'approccio fenomenografico	182

### **CAPITOLO 3 SCUOLA CITTÀ PESTALOZZI A FIRENZE**

3.1 Le radici sperimentali di Scuola Città Pestalozzi	189
3.2 Il contesto della sperimentazione	197
3.3 La sperimentazione 2011-2013	202

### **CAPITOLO 4 L'INNOVAZIONE DELL'AMBIENTE**

#### **DI APPRENDIMENTO: PRATICHE E INTERPRETAZIONI**

4.1 Un ambiente per l'apprendimento innovativo?	212
4.2 Dall'analisi della documentazione al focus group	216
4.3 Dal focus-group alle interviste: i temi "caldi" dell'innovazione	224
4.4 Un primo sguardo "dall'altra parte": il questionario studenti	231

### **CAPITOLO 5 LE INTERPRETAZIONI DEI DOCENTI**

5.1 Le interviste e il processo di analisi dei dati	235
5.2 Il difficile rapporto tra essenziale e opzionale	238
5.3 Autonomi a quali condizioni?	250
5.4 Docenti e tutor	254

5.5 Tra delega e insofferenza: comunità che apprende, comunità che decide	258
5.6 Discussione dei risultati	265
 <b>CONCLUSIONI</b>	 <b>271</b>
 <b>BIBLIOGRAFIA</b>	 <b>282</b>
 <b>ALLEGATI</b>	 <b>300</b>

## ABSTRACT

La tesi affronta il tema dell'innovazione della scuola, oggetto di costante attenzione da parte delle organizzazioni internazionali e dei sistemi educativi nazionali, per le sue implicazioni economiche, sociali e politiche, e intende portare un contributo allo studio sistematico e analitico dei progetti e delle esperienze di innovazione complessiva dell'ambiente di apprendimento. Il concetto di ambiente di apprendimento viene approfondito nelle diverse prospettive di riferimento, con specifica attenzione al *framework* del progetto "*Innovative Learning Environments*" [ILE], dell'*Organisation For Economic And Cultural Development* [OECD] che, con una prospettiva dichiaratamente olistica, individua nel dispositivo dell'ambiente di apprendimento la chiave per l'innovazione dell'istruzione nella direzione delle competenze per il ventunesimo Secolo. I criteri presenti nel quadro di riferimento del progetto sono stati utilizzati per un'analisi dell'esperienza proposta come caso di studio, Scuola-Città Pestalozzi a Firenze, presa in esame perché nell'anno scolastico 2011/2012 ha messo in pratica appunto un "disegno" di trasformazione dell'ambiente di apprendimento e in particolare dei caratteri del tempo/scuola. La ricerca, condotta con una metodologia qualitativa, è stata orientata a far emergere le interpretazioni dei protagonisti dell'innovazione indagata: dall'analisi del progetto e di tutta la documentazione fornita dalla scuola è scaturita la traccia per un *focus-group* esplorativo attraverso il quale sono stati selezionati i temi per le interviste semistrutturate rivolte ai docenti (scuola primaria e scuola secondaria di primo grado). Per quanto concerne l'interpretazione dei risultati, le trascrizioni delle interviste sono state analizzate con un approccio fenomenografico, attraverso l'individuazione di unità testuali logicamente connesse a categorie concettuali pertinenti. L'analisi dei materiali empirici ha permesso di enucleare categorie interpretative rispetto alla natura e agli scopi delle esperienze di insegnamento/apprendimento, al processo organizzativo, alla sostenibilità. Tra le implicazioni della ricerca si ritengono particolarmente rilevanti quelle relative alla funzione docente. L'esperienza indagata induce ad affermare che i contenuti della funzione docente, i modi di implementare la contitolarità e la continuità, le prassi della progettazione e della valutazione, la risposta a tutte le questioni che un'istituzione scolastica si trova ad affrontare, risultano compressi nei tempi di una collegialità impostata su un profilo obsoleto della professione docente. Riteniamo che la ricerca contribuisca a rilevare i caratteri innovativi dell'esperienza indagata, mettendo però in luce come si possano configurare le condizioni, le modalità organizzative e i contenuti del lavoro dei docenti, perché le innovazioni siano sostenibili.

«Questa scuola dunque, senza paure, più profonda e più ricca,  
dopo pochi giorni ha appassionato ognuno di noi a venirci.  
Non solo: dopo pochi mesi ognuno di noi si è affezionato anche al sapere in sé.»

2 novembre 1963

Lettera dei ragazzi di Barbiana a Mario Lodi

## INTRODUZIONE

La ricerca condotta per il Dottorato in Scienze pedagogiche ha preso avvio da una riflessione complessiva sul contesto di insegnamento/apprendimento nella scuola, dall'esigenza di approfondire i riferimenti per declinare, oggi, un'"idea di scuola" che ha radici nelle correnti pedagogiche che hanno attraversato il Novecento. La pratica professionale vissuta da più angolature – docente elementare, supervisore di tirocinio nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria, formatore per docenti – ha fatto maturare in me la convinzione che per l'innovazione della scuola sia necessario porre l'attenzione sull'impianto complessivo della scuola stessa nella sua dimensione strategica, ovvero l'istituzione scolastica, *"the proper level for reform"* (Marzano, 2003).

L'ordinamento della scuola primaria e secondaria di I grado in Italia è stato oggetto, negli ultimi quindici anni, di una serie di interventi che ne hanno delineato un profilo normativo coerente: l'autonomia delle istituzioni scolastiche, una scuola del I ciclo, le 'Indicazioni per il curriculum della Scuola del I ciclo', la generalizzazione degli Istituti comprensivi. Lo sviluppo della politica scolastica è stato direttamente connesso con il

principio di sussidiarietà, accolto nel documento fondativo dell'Unione europea, secondo il quale il livello ottimale per l'assunzione delle decisioni è quello più prossimo alla dimensione per la quale tali decisioni operano, promuovendo in tal modo l'attribuzione di un forte grado di rilevanza al "contesto", la prevalenza della dimensione orizzontale su quella verticale rispetto ai processi decisionali, una interpretazione reticolare dei meccanismi che regolano la vita e lo sviluppo delle comunità (Bauman, 2003). Questa formulazione astratta è stata il motore per un ampio ventaglio di riforme che hanno modificato l'assetto dell'amministrazione statale e che hanno questa natura comune: trasferire responsabilità dal centro alla periferia, dall'alto verso il basso, rendere le decisioni prossime alle situazioni, fornire strumenti per concorrere alla determinazione delle scelte e per chiamare a risponderne.

Se focalizziamo lo sguardo sulla politica scolastica, ci rendiamo conto che questo orientamento ha avuto nell'istituzione dell'autonomia il proprio effetto più incisivo. Il quadro normativo illustra in modo chiaro come ogni istituzione scolastica sia chiamata ad esercitare la responsabilità di collocare la scuola al centro di un processo di costante trasformazione, orientata da una riflessione pedagogica rispetto agli indirizzi che la ricerca ha messo a disposizione (Selleri, Carugati, 2010).

La scuola che cambia "dal basso" non è un'idea nuova, è appartenuta alla migliore tradizione della scuola italiana e alla sua più feconda stagione di rinnovamento, che ha diffuso e dispiegato a lungo i propri effetti anche là dove non operavano "grandi" maestri dell'insegnamento, come Don Milani, Mario Lodi, Bruno Ciari, Danilo Dolci e altri.

Vi è stata, come indicano molti autori (Cambi, 1995), una stagione della scuola italiana caratterizzata da una tensione al cambiamento, ispirata da principi e riferimenti teorici differenti, che si è tradotta nell'azione di gruppi di docenti di singole scuole, fino a diventare "movimento" e, per alcuni aspetti, azione di sistema. È stato il caso della scuola a tempo pieno, della scuola del curriculum, della scuola della continuità (cfr. § 1.1 e 4.1).

Oggi, nonostante un'aspettativa sociale molto elevata, la consapevolezza che la conoscenza costituisca il più elevato patrimonio sul quale investire, la scuola appare come "imprigionata" e incapace di ripensarsi, a cominciare dai modelli educativi e didattici e dai dispositivi che ne regolano il funzionamento (Campione e Tagliagambe, 2008; Berlinguer, 2010). Il quadro che si può ricostruire a partire da studi recenti sulla scuola italiana del I ciclo restituisce, infatti, un'immagine del contesto scolastico in cui i principali dispositivi, lo spazio, il tempo, l'organizzazione dell'insegnamento/apprendimento ed i ruoli, hanno



mantenuto un'impostazione, un "allestimento" ed una concezione sostanzialmente immutati nel tempo.

Sembrano avere ragione quegli autori (Biondi, 2009) che utilizzano la metafora del:

«viaggiatore dell'800 il quale, se catapultato nell'Italia del presente, non è in grado di riconoscere niente di tutto ciò che lo circonda, ma che appena entra in un'aula capisce subito di essere in una scuola».

Con tutti i distinguo applicabili ad una affermazione "ad effetto" così generica e per molti aspetti non veritiera, si può però sostenere che nell'organizzazione dell'ambiente di apprendimento e nelle esperienze di insegnamento/apprendimento prevalgano modalità di lavoro individuale (tra i docenti e tra gli alunni/studenti), orientamenti metodologici trasmissivi, ispirati da concezioni lineari e sommative della conoscenza e caratterizzati da *setting* didattici rigidi e scarsamente contestualizzati (Tagliagambe, 2008; OECD, 2008; FGA 2011; MIUR 2012).

Il presente lavoro indaga il concetto di 'ambiente di apprendimento' come dispositivo fondamentale a cui si può ricondurre l'insieme degli elementi che regolano lo svolgimento del processo di insegnamento/apprendimento all'interno del contesto scolastico e intende portare un contributo al dibattito sempre attuale sulla riforma della scuola di base, a partire da esperienze in atto che possano essere identificate come contesti innovativi alla luce di criteri autorevoli.

Nel panorama della scuola dell'autonomia che si è andato definendo negli anni più recenti stanno emergendo realtà nelle quali, per citare un convegno tenutosi a Firenze nel 2013, si è passati dalla "scuola dei progetti, al progetto di scuola" e lo si è fatto attraverso una trasformazione del contesto complessivo per l'apprendimento e una crescita di tutta la comunità scolastica, non per mero adempimento burocratico finalizzato all'elaborazione di un Piano dell'Offerta Formativa. Ritengo che queste esperienze siano un patrimonio prezioso per l'intero sistema scolastico e che le interpretazioni dei protagonisti circa le azioni messe in atto possano rappresentare importanti tasselli di quella conoscenza collettiva rappresentata dalla cultura educativa di un'epoca, dall'"idea di scuola" che essa veicola e che si auspica possa orientare in qualche misura le politiche dell'istruzione.

Spesso, però, nonostante la diffusione dei media e delle opportunità per accedere, trasferire, scambiare e condividere le esperienze, ciò che avviene nelle scuole rimane invisibile all'esterno, o si disperde in una molteplicità di contenuti in rete, nei convegni, nelle

pubblicazioni di settore, tra i quali è difficile distinguere ciò che è ‘buona pratica’ che attiene il piano della micro-didattica, da ciò che è in grado di dare un contributo su questioni come l’organizzazione di una scuola, la qualità del tempo scuola, i contenuti della funzione docente, che hanno implicazioni di sistema. Perché possa attuarsi un processo ricorsivo e virtuoso di cambiamento e di trasformazione della scuola, è necessaria quella triangolazione tra la ricerca in ambito educativo, la propensione alla sperimentazione dal basso nei contesti reali, la diffusione e la trasformazione delle pratiche, l’assunzione di responsabilità da parte dei decisori per adattare il sistema, esemplificata dalle parole d’ordine dell’*’Organisation for Economic Co-operation and Development’* [OECD] *“using research to inspire practice”* (2010).

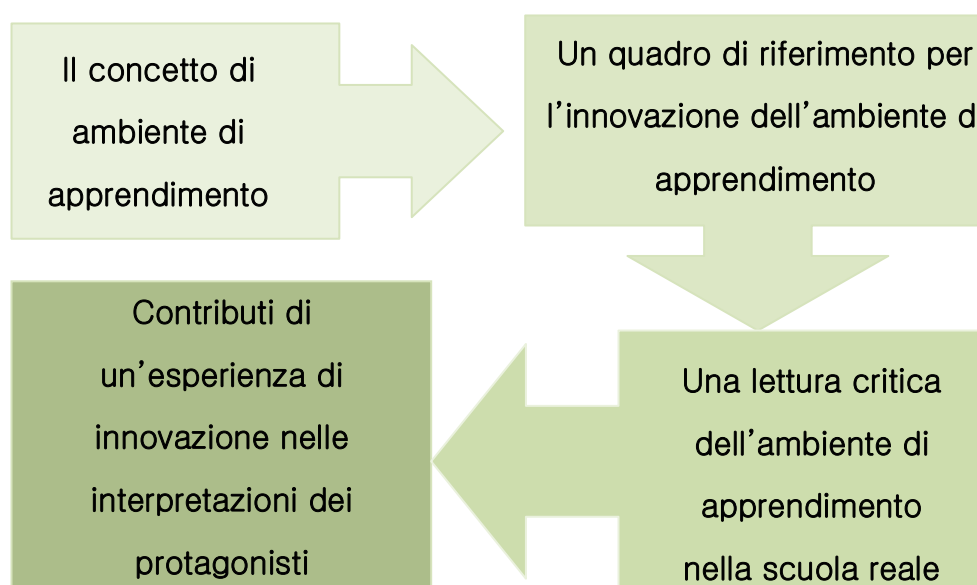
In questo lavoro l’oggetto di indagine è quello della scuola intesa come istituzione scolastica reale. Ritengo che la dimensione istituzionale, sottratta al “monopolio” delle scienze che ne enfatizzano esclusivamente gli aspetti normativi, i tecnicismi o i formalismi burocratici, ricondotta alle finalità e ai contenuti dell’azione educativa, sia uno degli ambiti nei quali possa svilupparsi maggiormente un processo trasformativo della scuola caratterizzato da maggiore flessibilità da parte delle istituzioni e maggiore protagonismo da parte dei soggetti.

La centralità dell’istituzione scolastica, più volte argomentata in questo lavoro, si intreccia con il tema della collegialità e della comunità professionale, a formare una combinazione non scindibile: l’innovazione è l’orizzonte, l’ambiente di apprendimento è il dispositivo concettuale – connotato nelle due categorie dell’apprendimento e dell’ambiente – spazio di azione sistemico che “processa” le diverse variabili; la comunità professionale, intesa come unità istituzionale che interagisce con comunità specialistiche più ampie e con la società, è il soggetto protagonista che interpreta l’ambiente di apprendimento, ne determina i caratteri, gli orientamenti, le trasformazioni. Per quanto non compaia nell’espressione “ambiente di apprendimento”, il termine “comunità” ne costituisce senza dubbio il terzo sostegno, la dimensione umana, relazionale e professionale che si definisce in un contesto spazio-temporale, per gli scopi che si è data e attraverso le azioni e interazioni messe in pratica per perseguirli (Smith, 2006).

L’*“insegnante”* esiste in termini generici e indifferenziati solo nella normativa e nella ricerca teorica; l’insegnante reale agisce in quella che ritengo essere l’unità strategica, l’istituzione scolastica. La progressiva diffusione, tendente oramai alla generalizzazione, degli

Istituti comprensivi, proietta l'autonomia dell'istituzione scolastica sulla scala dell'istruzione 3-14 anni e dà alla collegialità il respiro di una interazione tra i docenti di tre livelli scolastici.

Il lavoro è stato concepito secondo il seguente percorso logico:



Con il primo passaggio viene espressa una visione complessiva dell'apprendimento e del contesto, sostenuta dalla definizione teorica del concetto di ambiente di apprendimento nelle scienze dell'educazione e dalla presentazione di un quadro di riferimento mutuato dall' 'Organisation For Economic And Cultural Development' [OECD].

Il secondo passaggio è orientato a sviluppare una riflessione sulle principali criticità che emergono dagli studi sulla scuola italiana de I ciclo che si possano connettere al tema dell'ambiente di apprendimento. Con il terzo passaggio viene proposto lo studio di una esperienza che presenta innovazioni dell'ambiente di apprendimento coerenti con i caratteri dell'apprendimento descritti dai più avanzati ambiti di ricerca, utili per indicare strade di cambiamento, porre domande, far emergere concetti, suggerire risposte.

La tesi è strutturata in due parti, organizzate attorno a due scopi principali: l'approfondimento del quadro teorico cui è riferibile il concetto di ambiente di apprendimento e la presentazione della ricerca empirica svolta; l'insieme della tesi procede dal generale al particolare, parte dal concetto di ambiente di apprendimento, affronta la scuola del I Ciclo in

Italia, poi il caso di studio, per tornare ad allargare il punto di vista nelle conclusioni, dove i risultati della ricerca empirica vengono ricondotti ad implicazioni generali.

Il primo capitolo ripercorre l'origine del concetto di ambiente di apprendimento, o ambiente per l'apprendimento, nell'ambito del paradigma socio-costruttivista, rintraccia i legami tra questo e le principali correnti pedagogiche del Novecento e approfondisce tre differenti prospettive che possono rappresentare altrettante "chiavi" di accesso al tema. La prima esigenza che si è posta è stata quella di una cornice teorica per l'insieme degli elementi costitutivi dell'ambiente di apprendimento, una concettualizzazione connotata dalla complessità, che è stata ricondotta a tre prospettive interpretative, che hanno un diverso punto di vista sul contesto scolastico:

- la prospettiva del socio-costruttivismo, in relazione a come si apprende, alla concezione dell'insegnamento/apprendimento, all'allestimento del contesto di apprendimento e alla dimensione della comunità;
- la prospettiva delle competenze, orientativa nel passaggio tra la definizione delle finalità e dei compiti della scuola e le esperienze che essa propone;
- la prospettiva organizzativa, per ciò che attiene l'assetto istituzionale e l'azione progettuale della scuola, la gestione dei processi e la sostenibilità che "regolano" l'insieme degli elementi del contesto.

Queste tre assi contribuiscono, ciascuna nel proprio ambito, a fornire elementi per orientare le scelte di chi opera nella scuola, per assumere decisioni, determinare comportamenti, progettare e mettere in atto azioni e strategie. Ciascuna delle chiavi di lettura proposte ha un approccio differente rispetto ai propri oggetti di ricerca, non sono cioè intrinsecamente collegate, né necessitano ciascuna del supporto dell'altra per lo sviluppo della propria epistemologia e della propria metodologia. I punti di convergenza e le consonanze proposte, costituiscono una personale interpretazione, per la quale è stata compiuta necessariamente una selezione degli elementi, con l'intento di procedere non ad una operazione riduttiva ma ad una riflessione critica orientata all'analisi di esperienze concrete, con la consapevolezza che le tre prospettive rimangano comunque distinte, e per alcuni aspetti divergenti, nello sviluppo delle rispettive dimensioni di ricerca.

Il capitolo secondo prende in esame le componenti dell'ambiente di apprendimento, gli elementi che lo contraddistinguono, lo spazio, gli artefatti, il tempo, i ruoli, la comunità ed i livelli nei quali si articola. Tra questi vengono focalizzati il tema del tempo e quello dei ruoli

nella comunità scolastica, in quanto l'analisi dei dati della ricerca empirica ha orientato verso la trattazione di questi aspetti.

Il terzo capitolo tratteggia una sintesi dello stato dell'arte delle ricerche sull'apprendimento che è alla base della definizione di “ambiente di apprendimento innovativo”. Nello ‘*Study on Innovative Learning Environments in School Education*’ svolto per conto della Commissione europea nel 2004, vengono indicati quattro livelli di cornice per il concetto di ambiente di apprendimento nella scuola, di cui gli ultimi tre si collocano all'interno dell'istituzione scolastica:

- Un livello esterno (politiche nazionali, programmi a largo raggio)
- Un contesto organizzativo/istituzionale (infrastrutture, risorse, assetti organizzativi)
- L'ambiente di apprendimento come scuola (insieme dei dispositivi che interagiscono nel contesto scolastico)
- Gli individui.

Su questa stessa impostazione si muove il progetto ‘Innovative Learning Environments’ (ILE), lanciato nel 2008 dal ‘Centre for Educational Research and Innovation’ (CERI) dell’‘Organisation for economic and cultural development’ [OECD]. Il progetto ‘*Innovative Learning Environments*’, con una prospettiva dichiaratamente olistica ed ecologica, individua nel dispositivo dell'ambiente di apprendimento la chiave per l'innovazione dell'istruzione nella direzione delle competenze per il 21° Secolo.

I criteri messi a punto nel *framework* del progetto sono stati utilizzati per un'analisi dell'esperienza proposta come caso di studio, Scuola Città Pestalozzi a Firenze, che è stata presentata nell’“universo dei casi” del progetto ILE, una “finestra” su oltre 120 esperienze di innovazione raccolte in 25 Paesi attraverso un modello comune di descrizione.

Il progetto ILE ha “accompagnato” in parallelo, attraverso le sue fasi – *Learning Research (2008-2010)*, *Innovative Cases (2009-2012)*, *Implementation and Change (2011-2014)* – lo svolgimento della ricerca e poi l'elaborazione di questa dissertazione.

Si si è trattato di uno stimolante elemento di confronto per i temi che stavo sviluppando: il rapporto tra concezioni dell'apprendimento, modelli di insegnamento e allestimento dell'ambiente di apprendimento, tra pedagogia e organizzazione, tra processi di trasformazione dal basso, leadership educativa e implementazione di sistema, tra, infine, innovazione e sostenibilità.

Ritengo che il progetto ILE sia particolarmente importante per due ragioni. La prima è che il suo contributo costituisce un'interfaccia della più nota linea di azione dell'OECD, e

cioè le indagini OCSE-PISA sugli apprendimenti. La “stagione”, oramai lunga, caratterizzata da rilevazioni su larga scala degli *outputs* di apprendimento degli studenti, ha assunto un rilievo sempre maggiore, anche in Italia, per il contenuto (le informazioni che fornisce sul posizionamento del sistema di istruzione in termini di efficacia) e per la diffusione del dibattito sulla valutazione e sulle prassi ad essa connesse.

Il progetto ILE affronta il tema da un'altra prospettiva, la definizione di quali siano i caratteri che debba avere l'ambiente per promuovere l'apprendimento, e con un differente approccio metodologico, la ricerca di esperienze che possano contribuire a specificare sempre meglio un ambiente di apprendimento innovativo. L'integrazione tra questi due grandi filoni di ricerca della principale organizzazione mondiale che si occupa di processi e sistemi educativi e di istruzione, dovrebbe rappresentare il punto di riferimento per tutti i soggetti che, a diversi livelli, hanno un ruolo nella scuola: la misurazione quantitativa dei risultati che non è però scissa dal profilo qualitativo dell'apprendimento e del contesto in cui esso avviene.

La seconda ragione che mi ha portato a dare una consistente rilevanza al progetto ILE all'interno del percorso di ricerca è la centralità che in esso assumono la pedagogia e l'organizzazione, due ambiti che difficilmente dialogano e si integrano. La contaminazione tra chiavi interpretative dei contesti educativi proprie degli approcci organizzativi e quelle di ben più lunga tradizione delle scienze dell'educazione e in particolare della pedagogia, non è esente da conflittualità, ha generato profonde incomprensioni e un dibattito – che si può considerare apertissimo – sul ruolo della scuola all'interno della società e sulla sua modellizzazione, esplicitato spesso nella contrapposizione scuola/azienda. Ciò ha coinciso, nel contesto italiano, con il processo di riforma che ha condotto alla realizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e alla trasformazione dei Direttori didattici e dei Presidi in Dirigenti scolastici. Il contributo del progetto OECD-ILE è di riconoscere la specificità delle istituzioni educative e la complessità del rapporto tra la loro funzione e la loro organizzazione.

Il capitolo quarto, infine, offre una ricostruzione storico-normativa degli ordini di scuola oggi denominata del I ciclo, ovvero della scuola primaria e secondaria di I grado, nei tratti essenziali del loro sviluppo e attraverso i passaggi ordinamentali e culturali più importanti, che ne hanno determinato la fisionomia attuale. In questa parte alcuni concetti trattati a livello teorico all'interno del Capitolo I – la declinazione dell'apprendimento in competenze, la dimensione organizzativa della scuola, la leadership educativa – sono affrontati per come essi sono presenti all'interno della scuola del I Ciclo e per i caratteri che possono prefigurarsi

rispetto alla loro implementazione. Il tema dell'ambiente di apprendimento viene proposto come dimensione orizzontale del curriculum e come spazio di azione sistemica per la scuola dell'autonomia.

La Parte II è dedicata all'esposizione del progetto di ricerca empirica messo in atto.

Il primo capitolo si riallaccia a quello precedente, con il quale si è chiusa la parte I, in quanto presenta una panoramica delle principali criticità rilevabili nella scuola del I Ciclo, sulla base delle ricerche e delle rilevazioni svolte negli ultimi anni da parte di organismi nazionali e internazionali ed offre una lettura interpretativa del Monitoraggio sulle Indicazioni (Miur, 2012) direttamente sui dati. Gli aspetti problematici sono organizzati in tre ambiti: i risultati di apprendimento, l'"affezione" dei ragazzi italiani verso la scuola, l'equità e, infine, l'ambiente di apprendimento.

Il secondo capitolo espone la metodologia della ricerca empirica, le domande di ricerca, il profilo ed il percorso metodologico della ricerca stessa nella sua doppia articolazione nell'ambito dell'indagine qualitativa: studio di caso e approccio fenomenografico per l'interpretazione dei dati. Le domande cui la ricerca intende portare un contributo sono:

- Se vi siano esperienze in atto che possano essere identificate come ambienti di apprendimento innovativi alla luce di criteri autorevoli;
- Quali siano le interpretazioni dei protagonisti circa le trasformazioni messe in atto;
- Se e in che modo queste possano essere messe in relazione con le prospettive di interpretazione dell'ambiente di apprendimento
- Quali implicazioni possano configurarsi rispetto alle innovazioni analizzate.

Rispetto alla cornice teorica delineata nel primo e nel secondo capitolo della tesi, convergono sui quesiti iniziali della ricerca empirica le tre prospettive attraverso le quali ho "delimitato" l'universo concettuale dell'ambiente di apprendimento: la prospettiva socio-costruttivistica, quella delle competenze e quella organizzativa. Ho infatti orientato il lavoro su un perimetro di indagine che corrispondesse ad una "scuola" nel suo insieme, un'istituzione scolastica in cui l'aspetto organizzativo fosse intimamente connesso con quello pedagogico, in cui il contesto didattico/strutturale fosse orientato alla costruzione ed all'allestimento di un ambiente con una forte impronta sociale e relazionale per l'apprendimento in termini di competenze per la vita e di saperi ancorati all'esperienza.

Nei capitoli terzo e quarto viene presentata la scuola oggetto della ricerca empirica, Scuola-Città Pestalozzi a Firenze, in riferimento alle sue radici sperimentali e al contesto della sperimentazione.

Scuola-Città Pestalozzi è stata presa in esame non tanto, o non solo, in virtù della sua lunga e peculiare storia di scuola ad indirizzo sperimentale e per essere stata, dalla sua fondazione, luogo di azione e di ricerca, quanto perché nell'anno scolastico 2011/2012 ha messo in pratica proprio un "disegno" di trasformazione dell'ambiente di apprendimento orientato da una riflessione su chi apprende, sull'apprendimento, sul contesto, sulla professionalità docente. Un approccio, quindi, complessivo ed olistico, che ha avuto al centro delle azioni messe in pratica una ridefinizione dei caratteri del tempo-scuola. L'esigenza di "ridisegnare" complessivamente la scuola attraverso una radicale trasformazione, dall'organizzazione del lavoro alle priorità della didattica, è stata recentemente trattata da Allega (2013), con una concettualizzazione molto vicina alla proposta messa in atto a Scuola Città Pestalozzi nel biennio 2011-2013 e soprattutto da un ulteriore contributo da parte del progetto OECD-ILE (2013) che tratta specificatamente i temi della ridefinizione del tempo scuola, dei raggruppamenti degli allievi e dell'articolazione del lavoro docente.

Quando ho ipotizzato di svolgere una ricerca empirica con la finalità di "cogliere" una situazione in trasformazione, ho ritenuto che gli elementi di interesse per le domande che andavo delineando non potessero che essere gli "sguardi", le interpretazioni e le inferenze dei protagonisti, ideatori e agenti di quel cambiamento. Solo attraverso una lettura qualitativa avrei potuto rilevare le opinioni e anche le diverse motivazioni a sostegno, gli "effetti" riverberati dalla situazione su ciascuno, le riflessioni già in atto, le ipotesi di evoluzione. Ho ritenuto interessante, come contributo per il dibattito sull'innovazione della scuola, poter descrivere i passaggi e le scelte, riferire le problematiche, estrapolare una rappresentazione nella quale ogni concetto, anche espresso da una sola persona, potesse costituire il punto di partenza per altre riflessioni (Corrao, 2000; Mortari, 2007).

I dati sono stati raccolti attraverso una metodologia coerente con le domande della ricerca, che permettesse di investigare sia le interpretazioni soggettive dei singoli docenti, sia la dimensione istituzionale, per una rappresentazione complessiva del processo intrapreso.

Dall'analisi della documentazione prodotta dalla scuola per la progettazione dell'innovazione è scaturita la traccia per il focus-group esplorativo (Zammuner, 2003), attraverso il quale sono stati selezionati i temi per l'intervista semi-strutturata (Sità, 2012) che è stata rivolta a 12 docenti della scuola primaria e a 9 della scuola secondaria di I grado. Le



trascrizioni del focus-group e delle interviste sono state analizzate con un approccio fenomenografico (Uljens, 1996; Marton & Pong, 2005), attraverso l'attribuzione di unità di testo logicamente connesse a categorie concettuali pertinenti.

Il progetto di sperimentazione 2011/2013 è illustrato dettagliatamente, prima attraverso la descrizione ricavata dall'analisi della documentazione e poi attraverso i temi estrapolati dal focus-group iniziale, per consentire di orientarsi poi nelle interpretazioni dei docenti che sono state organizzate nel Capitolo quinto. L'analisi dei materiali empirici, attraverso l'attribuzione di descrittori ad unità di testo logicamente connesse, ha permesso di enucleare delle categorie concettuali, utili a comprendere, rispetto alle domande della ricerca, le implicazioni delle trasformazioni messe in atto in relazione al rapporto tra la natura e gli scopi delle esperienze di insegnamento/apprendimento proposte, la percezione della loro efficacia e la sostenibilità all'interno dell'istituzione scolastica.

Nel paragrafo conclusivo del Capitolo quinto, la discussione dei risultati, e nelle conclusioni dell'intero lavoro sono contenute le riflessioni e le argomentazioni che riannodano i fili delle premesse teoriche e del percorso di ricerca.

## CAPITOLO 1 RIFERIMENTI TEORICI

### 1.1 Il concetto di ambiente di apprendimento

Il concetto di ambiente di apprendimento o ambiente per l'apprendimento (*learning environment*) emerge in ambito educativo nell'ambito del paradigma costruttivista dell'apprendimento.

A partire dalle teorie sulla conoscenza elaborate da Piaget e Vygotskij nei primi decenni del '900<sup>1</sup>, l'apprendimento come risultato di un'interazione tra il soggetto e l'ambiente è stato assunto come chiave di volta dalla psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione, con una maggiore accentuazione dei processi di costruzione del pensiero nelle relazioni dell'individuo con il mondo fisico, nella interpretazione stadiale, o dell'aspetto sociale, con la nascita delle teorie socio-costruttiviste.

Il costruttivismo è stato declinato in una “costellazione” di teorie, che verranno sinteticamente presentate nel paragrafo 1.2, ciascuna delle quali fornisce sull'apprendimento una prospettiva differente ma che hanno in comune almeno tre assunti di fondo: la conoscenza ha un carattere situato nel contesto, è il prodotto di una costruzione attiva da parte del soggetto, avviene attraverso forme di collaborazione e di negoziazione (Mason, 2006<sup>2</sup>).

Secondo molti autori (Calvani & Rotta, 1999; Stahl, 2006), gli ingredienti del costruttivismo sono tutt'altro che nuovi, ma attingono al filone, iniziato con il XX secolo, che corre in parallelo con la crisi progressiva del positivismo e del neo-positivismo, caratterizzandosi per un'identità “in negativo” rispetto all'oggettivismo cognitivista e ad un

---

<sup>1</sup> Per approfondire i diversi approcci della psicologia dello sviluppo, dell'educazione, dell'apprendimento e dell'istruzione si rimanda alle bibliografie indicate in Mason, L. (2006). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino (cap. II, 37-63); Ligorio, M. B., & Pontecorvo, C. (a cura di) (2010). *La scuola come contesto*. Roma: Carocci. (cap. I, 22-30).

<sup>2</sup> «La teoria del contesto [...] esamina [...] il rapporto cultura-cognizione all'interno delle relazioni tra gli individui e i contesti specifici delle loro esperienze nella vita quotidiana. Ne deriva che l'apprendimento è una pratica situata, ancorata cioè a quei contesti, socialmente e culturalmente organizzati: non esiste apprendimento che non sia situato nei contesti.». Mason, L. (2006). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino, 42); cfr. anche Varisco, B.M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale*. Roma: Carocci.

modello di insegnamento trasmissivo ed enciclopedico che propone conoscenze “inerti” e spesso “inutili”:

Esso scaturisce dal crollo di un modello epistemico razionale, lineare, dell’idea che la conoscenza possa essere esaustivamente “rappresentata” in particolare avvalendosi di modelli logico-gerarchico e proposizionali.” (Calvani, 1998, 34).

In questo senso le affinità che si possono rintracciare tra i paradigmi costruttivisti, e soprattutto le critiche mosse dagli autori di ispirazione costruttivista alla scuola tradizionale, e il pensiero di autori che si collocano in correnti *altre*, sono molteplici, anche se, ovviamente, non sovrapponibili con esattezza.

Ritengo importante sottolineare queste “parentele” e queste affinità, anche là dove i riconoscimenti non siano stati attribuiti direttamente dai protagonisti e possano risultare quindi arbitrari. Penso che intrecciare i fili dei diversi pensieri pedagogici (e non solo) sia uno dei compiti più importanti della pedagogia contemporanea. Questo non perché la pedagogia non abbia più niente da dire (Postman, 1995; Rosati, 2008; Frabboni, Guerra & Scurati, 1999; Spadafora, 2010), quanto perché essa può, nella propria specificità, costituire proprio quel ponte tra idee, radici culturali, fenomeni e orientamenti – lo “sguardo pedagogico” (Acone, 2004) – che rappresenta uno dei caratteri costitutivi del proprio statuto disciplinare:

La peculiarità della pedagogia consiste nel fatto che anche quando si occupa di una problematica contestualizzata [...] la concepisce nella sua interezza e dunque si fa carico dei connessi problemi educativi [...] nella loro complessità e nelle loro molteplici e vicendevoli relazioni. (Baldacci, 2008, 19).

La funzione fondamentale della pedagogia, che rende il suo sguardo originale rispetto a quello delle altre discipline che hanno argomenti e interpretazioni sulla scuola, è il suo approccio che va aldilà della descrizione, della esplicazione e della prescrittività, per coltivare l’esercizio del dubbio e della problematizzazione. Sono molteplici gli approcci disciplinari che si possono impiegare per descrivere e intervenire in ambito educativo e quindi anche nella scuola, con un “atteggiamento” che potremmo definire “*problem-solving*”, cioè per affrontare criticità e suggerire soluzioni, ma questi acquistano una specificità solo se si confrontano con le domande (problem) della pedagogia (Causarano, 2008).

Il primo richiamo che si propone con forza è quello a Dewey (Brown, Collins & Duguid, 1989; Jonnason & Land, 2000) ed al movimento della “scuola attiva”. Risalendo alle origini del “credo pedagogico” deweyano troviamo infatti il concetto centrale di

conoscenza attraverso l'esperienza, in un rapporto pro-attivo del soggetto con il mondo circostante.

Si possono rintracciare nel pensiero di Dewey una serie di temi e di antinomie che hanno caratterizzato il dibattito pedagogico per un intero secolo e che, con l'apporto di differenti ambiti di ricerca, sono interamente presenti nell'attualità: il rapporto tra istruzione ed educazione, tra conoscenza e cittadinanza, la relazione tra teoria e prassi, tra razionalità ed emotività, il concetto di sapere, di ricerca, di competenza, la concezione di insegnamento. Uno sguardo, per quanto incompleto, al "credo pedagogico" deweyano, rimanda comunque l'immagine di un pensiero "contemporaneo", che in alcuni passaggi risulta quasi difficile collocare all'inizio del XX secolo.

Quello che Dewey sostiene sul processo riflessivo del pensiero – la funzione da lui attribuita alla «suggerione» – conserva nella post-modernità, con la necessità di orientarsi nella complessità, una valenza fondamentale, la capacità di suscitare interrogativi, indicare strade, cambiare il punto di vista.

Quando Dewey afferma che la comprensione implica l'essere in grado di «usare il materiale anche in situazioni nuove» esprime di fatto il concetto di "competenza" così come declinato anche dai documenti dell'Unione Europea per la società della conoscenza, che verrà esposto nel § 1.4. Il suo pensiero configura una visione globale del soggetto, nelle dimensioni intellettiva, sensoriale, operativa e relazionale. In particolare Dewey rimarca l'influenza della cultura e dell'educazione sul pensiero: si tratta di "smontare" i meccanismi e le convinzioni che conducono ad una rappresentazione dogmatica della realtà creando generalizzazioni improprie. Nella società dell'informazione/conoscenza il rischio di scorciatoie di pensiero, di una estrema semplificazione della realtà non appare superato e talvolta appare più pressante. Il contributo di una molteplicità di contesti (formali, non formali e informali) all'educazione sposta la "regia" sul soggetto che apprende, per cui i tre cardini indicati da Dewey – «Apertura mentale, interesse e responsabilità», che costituiscono «attitudini ai migliori metodi per conoscere» – appaiono quanto mai essenziali per lo sviluppo delle idee e non dei pregiudizi<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> È interessante e di grande attualità il "ribaltamento" che Dewey opera relativamente al senso delle parole-chiave del suo ragionamento, rispetto a quello che viene attribuito loro nella percezione comune e spesso nella scuola:

- "Problema": ha un ruolo positivo centrale, è l'innescio di ogni processo di conoscenza e dovrebbe avere una posizione privilegiata nell'esperienza scolastica

L'organizzazione della scuola, la disposizione fisica, il libro di testo, ripetizione e interrogazione costruiscono invece abiti meccanici che generano conformismo di pensiero.

La recitazione della lezione mostra l'ideale scolastico dominante dell'accumulo di informazioni prive di scopo (mentre l'informazione dovrebbe essere d'aiuto nel dominare una difficoltà) e da cui è assente il giudizio che dovrebbe permettere di selezionare ciò che è veramente importante" (1961, 363).

Attraverso due lapidarie metafore – il disco che ripete azionando una manovella e la cisterna che raccoglie e poi distribuisce materiale attraverso due sistemi di condutture – Dewey rappresenta l'insieme del "discorso" tradizionalmente praticato nell'istruzione tra docente ed allievo, un dispositivo centrato sul trasferimento di informazioni ad un soggetto passivo, che non è tenuto ad esprimere interessi e curiosità, ma a ricalcare il più fedelmente possibile ciò che gli è stato trasmesso anche quando questo non assume per lui, per le sue scelte, per la sua vita, alcun significato.

Gli scolari imparano a vivere in due mondi separati, il mondo dell'esperienza fuori della scuola, e quello dei libri. Allora noi stupidamente ci meravigliamo del perché ciò che si studia a scuola conta così poco fuori di essa." (Ibi, 361).

L'esperienza, intesa come sollecitazione di più componenti del soggetto, dovrebbe avere un ruolo centrale nel suscitare il desiderio di conoscere e nel controllo delle concettualizzazioni. Quando invece la scuola riduce il sapere esclusivamente alle sue proprietà formali fa in modo che

imparando a memoria questa contraffatta copia della logica dell'adulto, il ragazzo finisc[e]a con l'instupidire il proprio naturale comportamento logico. (Ibidem).

- 
- "Ordine": è il processo attraverso il quale avviene la conoscenza, è metodo rigoroso proprio perché prevede il passaggio attraverso lo smarrimento e il dubbio, non rappresenta l'adesione ad un principio prestabilito.
  - "Disciplina": è il «potere di controllo dei mezzi necessari per raggiungere un fine, come pure di valutazione e di controllo» (pag. 156) e non l'addestramento alla ripetizione meccanica di *routines*.
  - "Errore": è funzionale alla conoscenza, è esso stesso conoscenza se compare all'interno di un processo fondato sui presupposti di pensiero riflessivo.

Il metodo per formare abiti di pensiero riflessivo è quello di stabilire condizioni per stimolare la curiosità, l'interesse per l'esplorazione e per la prova, introdurre «l'elemento drammatico della sospensione», quindi porre problemi e non trasmettere dogmi.

Si può affermare che tutto il '900 sia stato attraversato da una corrente che, in un gioco di rimandi, richiami e rilanci di proposte, si è contraddistinta per una visione della scuola, e più in generale dell'educazione, orientata a modificare i contenuti dell'insegnamento, a cambiare i metodi didattici, ad introdurre strumenti, arredi, sussidi, materiali, a trasformare le relazioni e la comunicazione tra insegnanti ed allievi, dando di volta in volta maggiore rilievo ora ad alcuni e ora ad altri di questi aspetti.

Come afferma Ceruti nel presentare le Indicazioni per il Curricolo 2007:

L'ultimo secolo ha sgretolato la metafora dei saperi come edificio e con essa l'immagine di uno sviluppo cumulativo delle conoscenze. Alla metafora dell'edificio oggi si è sostituita quella del contesto". (Cepparrone, 2007, 7).

Cambi indica sette caratteri della pedagogia dell'attivismo che ritengo importante riportare, per la loro assonanza strettissima con altri "set" di criteri indicati di recente per indirizzare il rinnovamento nella scuola, e segnatamente i principi messi a punto nel 2012 dall'*Organization for Economic and Cultural Development* (OECD) che verranno approfonditi nel Capitolo 3.

I grandi temi della pedagogia dell'attivismo possono essere indicati:

- 1) Nel "puerocentrismo", cioè nel riconoscimento del ruolo essenziale (ed essenzialmente attivo) del fanciullo in ogni processo educativo;
- 2) nella valorizzazione del "fare" nell'ambito dell'apprendimento infantile che tendeva, di conseguenza, a porre al centro del lavoro scolastico le attività manuali, il gioco e il lavoro;
- 3) nella "motivazione", secondo la quale ogni apprendimento reale e organico deve essere collegato ad un interesse da parte del fanciullo e quindi mosso da una sollecitazione dei suoi bisogni emotivi, pratici e cognitivi;
- 4) nella centralità dello "studio di ambiente", poiché è proprio dalla realtà che lo circonda che il fanciullo riceve stimoli all'apprendimento;
- 5) nella "socializzazione"; vista come un bisogno primario del fanciullo che va, nel processo educativo, soddisfatto e incrementato;
- 6) nell'"antiautoritarismo", sentito come un rinnovamento profondo della tradizione educativa e scolastica, che muoveva sempre dalla supremazia dell'adulto, della sua volontà e dei suoi fini sul fanciullo;
- 7) nell'"antintellettualismo", che conduceva alla svalutazione di programmi formativi esclusivamente culturali e oggettivamente determinati e

alla conseguente valorizzazione di una organizzazione più libera delle conoscenze da parte del discente. (Op. cit., 437)<sup>4</sup>.

Nella stagione dei grandi movimenti mondiali di protesta e di trasformazione della società che si colloca tra gli anni '60 e '80 si possono individuare molte altre figure di studiosi ed esperienze educative che affrontano nella sua globalità il tema del contesto della scuola, che viene sottoposta a critiche feroci, mentre la pedagogia stessa viene «smascherata nei suoi atteggiamenti e valori autoritari» (Ibidem, 518). In questo clima di revisione radicale e conflittuale degli assetti tradizionali della società, della famiglia, delle relazioni nel mondo del lavoro, si affermano modelli di “contro-scuola” come la Scuola di Barbiana di Don Milani o le esperienze legate al progetto di descolarizzazione di Paulo Freire e Ivan Illich in America Latina ed Europa<sup>5</sup>, i cui tratti distintivi sono il profondo intreccio tra scuola e realtà, tra individuo e comunità, tra sapere ed esperienza. In parallelo a questi esempi, che hanno avuto un'eco vastissima proprio per la loro radicalità, hanno vissuto e operato decine di insegnanti ed esperienze scolastiche non altrettanto conosciute ma che hanno contribuito a disegnare per un lungo periodo uno scenario caratterizzato da una “certa” idea dell'insegnamento, della scuola e del suo ruolo nella società. Afferma sempre Cambi che:

Il lavoro dei teorici e quello svolto, in campo più strettamente operativo, dalle “scuole nuove” si saldarono a formare quel progetto di scuola “attiva” che ha avuto un ruolo fondamentale nella pedagogia del Novecento ed una diffusione mondiale. (Ibi, 436).

---

<sup>4</sup> Figure importanti di questo movimento, di cui è impossibile approfondire in questa sede il pensiero e le azioni, vanno riconosciuti in Dewey, Decroly, Claparède, Ferrière e Freinet, oltre a Maria Montessori, che continua ad ispirare scuole di metodo in tutto il mondo. Cfr. Cambi, F. (1995). *Storia della pedagogia*. Bari: Laterza; 513-519.

<sup>5</sup> Per una ricostruzione dell'attività e delle opere di Ivan Illich (Vienna, 4 settembre 1926 – Brema, 2 dicembre 2002) si può far riferimento al volume *Un profeta postmoderno*, a cura di Gaudio, A. (2012). Brescia: La Scuola. Per Paulo Freire (Recife, 19 settembre 1921 – São Paulo, 2 maggio 1997) vedi Aa. Vv. (2003). *Paulo Freire: pratica di un'utopia*, Piacenza: Berti. Su Don Lorenzo Milani (Firenze, 27 maggio 1923 – Firenze, 26 giugno 1967); sulla Scuola di Barbiana si segnalano Fallaci, N. (1993). *Dalla parte dell'ultimo. Vita del prete Lorenzo Milani*, Milano: Rizzoli; Santoni Rugiu, A. (2007). *Don Milani. Una lezione di utopia*, Pisa: ETS.

Una bibliografia esauriente sulle esperienze di scuola alternativa è presente in Rosati, L. (2008). *La fine di un'illusione. Le scienze dell'educazione a un bivio*. Perugia: Morlacchi.

Il ruolo fondamentale della scuola nel processo di apprendimento è presente, in una chiave epistemologica completamente diversa, in Bruner:

[...] la sua prospettiva socio-costruttivista è evidente: la conoscenza non è data a priori ma progressivamente elaborata, ridefinita e affinata grazie a specifiche abilità che trovano modo di attivare tutto il loro potenziale grazie all'interazione tra pari e all'utilizzo di strumenti e artefatti stimolanti. (Ligorio & Pontecorvo, 2010).

Per Bruner l'interazione che si instaura nel luogo istituzionalmente deputato alla cultura, la scuola, è strategica nella misura in cui sostiene processi di costante negoziazione di significati, ricostruzione delle abilità mentali, rielaborazione delle conoscenze, in quello che egli stesso chiama "imprevedibile miscuglio" (1997,43). Per Bruner lo sviluppo cognitivo è concepibile solo in relazione alla partecipazione ai sistemi simbolici di una determinata cultura, che determinano una continua ristrutturazione cognitiva dell'individuo che apprende, per cui ciò che viene proposto a scuola assume senso nel contesto più ampio degli obiettivi che si propone di raggiungere la società attraverso l'educazione (Bruner, 1997, 7).

Attraverso questa teoria dell'istruzione che fissa i criteri per la trasmissione della cultura viene riconosciuto un ruolo specifico alla scuola, quello di istruire, che la rende una istituzione autonoma e centrale (nelle società complesse), poiché essa solleva il fanciullo dal circolo chiuso dell'attività quotidiana e lo immette in modo consapevole nelle abilità, nello stile, nei valori di una cultura/civiltà" (Cambi, 1998, 12).

In una delle sue ultime opere Bruner parla di "incontri educativi" che devono sfociare nella comprensione profonda di un'idea o di un fatto in una struttura di conoscenza più vasta che è rappresentata dell'intero sistema culturale di una società, dove la funzione dell'educazione è quella di fornire i sistemi simbolici per accedere e trasformare la cultura stessa e la scuola è concepita sia come un esercizio di presa di coscienza sulle possibilità di un'attività mentale svolta in comune, sia come mezzo per acquisire conoscenza e abilità (1997, 12). Non è un caso che in Italia uno dei primi lavori nel quale compaia l'espressione "ambiente di apprendimento" sia il testo di Petracchi del 1987, *La scuola come ambiente di apprendimento*, uno studio di commento e approfondimento dei Nuovi Programmi della Scuola Elementare, che sono stati identificati fin dalla loro emanazione come un documento



di forte ispirazione bruneriana, orientati alla dimensione istruttiva, in-formati dalla struttura epistemologica delle discipline<sup>6</sup>.

Jonassen e Land sottolineano come non sia stato sufficiente a modificare radicalmente e diffusamente i contesti di apprendimento il fatto che mai, nella relativamente breve storia delle teorie sull'apprendimento, si sia verificata una convergenza di assunti e fondamenti comuni quale quella organizzata intorno alle nozioni di costruzione attiva, situata e sociale dell'apprendimento, e nonostante figure come Dewey e Bruner giganteggino nella pedagogia del Novecento con l'insieme degli studi e delle esperienze direttamente o indirettamente da essi ispirate. Essi infatti affermano:

Having more complex representations of the process of learning did not provide enough impetus to change the process of education. Perhaps the cognitive revolution was not revolutionary enough. Since about 1990, education and psychology have witnessed the most substantive and revolutionary changes in learning theory in history. (2012, 8).

Vi è, infatti, la consapevolezza diffusa di una “distanza” tra la ricerca e la prassi in ambito educativo, sulla quale si sono espressi molti studiosi (Broekkamp e van Hout-Wolters, 2007; Vanderlinde e van Braak, 2010)

Lo specifico filone interpretativo che elabora l'ambiente di apprendimento matura, secondo Jonasson e Land, negli anni '80 per affermarsi come paradigma di riferimento negli anni '90, offrendo una visione alternativa all'istruzione trasmissiva, prevalente nelle pratiche e diffusa in modo persistente, attraverso il ribaltamento *student centered* dell'ottica attraverso la quale si guarda al processo di insegnamento/apprendimento<sup>7</sup>. Il tema del contesto assume così una prospettiva più orientata all'azione: non si tratta solo di identificare i processi attraverso i quali avviene la conoscenza, di comprendere cioè come avviene l'apprendimento, ma di spostare l'attenzione sulla predisposizione e l'allestimento dei contesti medesimi.

---

<sup>6</sup> Cfr. § 4.1.

<sup>7</sup> «Throughout the 1990s, research has focused increasingly on problem-based, project-based, inquiry-oriented pedagogies in the forms of open-ended learning environments, cognitive apprenticeships, constructivist learning environments, microworlds, goal-based scenarios, anchored instruction, social-mediated communication, and so on. Land and Hannafin describe these generically as student-centered learning environments (SCLEs).» (Jonasson et al., op.cit, 7). Jonasson, D.H. & Land S.M. (2012). *Theoretical foundation of learning environments*. London: Routledge.

La nozione di ambiente di apprendimento evolve in corrispondenza con la crescita esponenziale delle tecnologie informatiche e digitali<sup>8</sup>. L'estensione del concetto di "ambiente" ai contesti virtuali e di interazione remota ha consentito di accogliere la dimensione educativa, pedagogica e didattica delle tecnologie all'interno del paradigma più ampio del socio-costruttivismo (Varisco e Grion, 2002). Inoltre le tecnologie vanno a costituirsi sempre più come condizione, piuttosto che come mero strumento, per il soggetto, per la sua possibilità di identificare e manipolare risorse e idee (Calvani e Rotta, 1999; Trinchero, 2005). È però importante sottolineare come la curvatura tecnologica denoti in maniera spesso esclusiva l'idea di ambiente di apprendimento, con l'effetto di appiattire quella che è invece la complessità di elementi e di livelli propria del concetto.

## **1.2 La prospettiva del socio-costruttivismo: apprendimento e comunità**

Uno studio di riferimento sui fondamenti teorici dell'approccio all'ambiente di apprendimento è quello pubblicato a cura di Jonasson e Land nel 2000 e quindi in una seconda edizione nel 2012, in cui vengono ricondotti al passaggio al paradigma socio-costruttivista ad alle teorie associate una serie di cambiamenti concettuali. Questi investono in primo luogo la "geometria" dell'apprendimento (al centro viene posto il soggetto che apprende e non gli oggetti di apprendimento, non si parla più di ambiti di contenuto ma di comunità di pratiche), determinando un ribaltamento di prospettiva in relazione ai ruoli (autonomia, autoregolazione, meta-cognizione da parte di chi apprende; regia, accompagnamento, facilitazione da parte di chi insegna), e ai dispositivi (compiti di realtà, casi di studio, *problem-solving*).

Non si può però affermare che esista una teoria dell'ambiente di apprendimento esaustiva, ma piuttosto un insieme di paradigmi convergenti nell'alveo del socio-costruttivismo, prospettive consonanti che possono fornire una meta-teoria congruente dell'apprendimento (Jonassen e Land, 2012)<sup>9</sup>. Come già esposto nel primo paragrafo, si

---

<sup>8</sup> «The concept or notion of a learning environment as a separate topic has become current in educational discourse in close connection with the emerging use of ICT for educational purposes on the one hand, and the constructivist/constructionist concept of knowledge and learning on the other». Bocconi, S., Kamylyis, P. G., Punie, Y. (2012). *Innovative learning. Key elements for developing creative classrooms in Europe*. European Commission, Joint Research Centre, 5.

<sup>9</sup> Choi e Hannafin presentano una dettagliata ricostruzione degli studi di riferimento in relazione al ruolo del contesto, dei contenuti, della facilitazione, della valutazione. Choi, J. I., & Hannafin, M. (1995).

tratta di un *paradigm shift* da una visione centrata sull'insegnamento ad una centrata sull'apprendimento, che va a supportare un'azione orientata alla costruzione del contesto – come facilitare, guidare e accompagnare il soggetto che apprende (Loiero, 2008).

- Per chiarezza possiamo riferire ad una comune matrice un sistema di modelli quali:
- l'apprendistato cognitivo
- l'apprendimento cooperativo
- *Student-Centered Learning Environments*
- la comunità di pratiche
- i compiti di realtà. (Jonassen e Land, 2012; Mason, 2006; Calvani, 2008)

È importante richiamare questi modelli perché contribuiscono a definire cosa intendiamo quando ci riferiamo all'espressione "ambiente di apprendimento", ne "indicizzano" le componenti e le variabili. Il tema dell'ambiente *student-centered*, che è il carattere costitutivo delle pratiche di matrice costruttivistica, individua nell'allievo il focus principale dell'insegnamento/apprendimento e costruisce intorno ad esso tre dinamiche di relazione intra-individuale che sono assieme condizione e prodotto dell'apprendimento: la collaborazione tra pari (Johnson & Johnson<sup>10</sup>; Comoglio, 1998<sup>11</sup>; Slavin, 1980, 1991; Kagan, 2000), la comunità di pratiche, che coinvolge gli allievi e i docenti, e la comunità

---

'Situated cognition and learning environments: Roles, structures, and implications for design'. *Educational Technology Research and Development*, 43(2), 53-69, 55.

<sup>10</sup> David Johnson e Roger Johnson, docenti presso il College of Education and Human Development dell'Università del Minnesota e fondatori del Cooperative Learning Center, sono autori di una vastissima letteratura. Nel 2007 sono stati insigniti del Brock International Prize in Education, per la rilevanza dei loro studi e per la diffusione di pratiche ad essi ispirate. Le loro collaborazioni si estendono dalla U.S. Navy, alla Disney Corporation, oltre che con Istituzioni scolastiche ed Universitarie in tutto il mondo. Nel novembre 2012 hanno presentato al Convegno *Cooperative Learning* promosso dall'Università di Trento, un intervento dal significativo titolo «*Cooperative Learning will never die*». Per una bibliografia si rimanda al sito curato dai Johnson: <http://www.co-operation.org/> [10 gennaio 2014].

<sup>11</sup> A metà degli anni '90 gli approcci *Cooperative* si diffondono in Italia grazie soprattutto all'apporto di Comoglio (Università Salesiana di Roma) e Chiari (Università di Trento). In alcune aree (Provincia di Trento, Provincia di Torino) sono sorte reti di interlocuzione tra mondo della ricerca e scuola, che hanno messo in pratica azioni di formazione, sperimentazione e ricerca/azione anche sul tema dell'apprendimento cooperativo, sia come pratica didattica nella scuola che come modalità di formazione per i docenti

Cfr: <http://www.apprendimentocooperativo.it/> [7 aprile 2013]; <http://www.scintille.it/cooperative-learning> [7 aprile 2013]; <http://www.iprase.tn.it/iprase/> [7 aprile 2013].

professionale dei docenti (Brown & Campione, 1990; Lave & Wenger 1998; Sergiovanni, 2000).

I dispositivi, le strategie, gli oggetti, dell'insegnamento/apprendimento hanno un carattere "intenzionalmente" situato e attingono ai caratteri dei soggetti, delle culture di riferimento (*problem-solving*, compiti di realtà) (Savery e Duffy, 1996), facendo leva su processi di coinvolgimento attivo del soggetto che apprende, siano essi un'interazione più direttiva e di feedback (*direct/explicit instruction*) (Hattie, 2009; Tobias e Duffy, 2009; Calvani, 2011), o di apprendistato cognitivo (*modelling/scaffolding/fading/coaching*) (Collins, 2006; Collins, Brown e Holum, 1991)<sup>12</sup>; o, secondo un modello che si sta diffondendo con la massiccia introduzione delle tecnologie digitali nella didattica, di *Flipped classroom* (Bergmann e Sams, 2012)<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Il modello dell'apprendistato cognitivo (*Cognitive apprenticeship*) è stato messo a punto nei primi anni novanta da autori come Collins, Brown, & Newman. Si tratta di una rielaborazione del processo di apprendistato, tradizionalmente praticato nelle botteghe artigiane, nelle professioni, nel contesto familiare tradizionale, dove l'apprendimento era veicolato dall'osservazione dell'esempio, dalla prova guidata, dalla progressiva assunzione di autonomia attraverso incarichi via via più complessi. Gli autori sostengono che si possa coniugare il processo virtuoso dell'apprendistato con l'acquisizione di conoscenze "scolastiche" profonde, dove i concetti sono resi "visibili" attraverso la pratica e ricondotti poi alla loro dimensione astratta e metacognitiva, dalla *experience* alla *expertise*. Nel modello proposto da Collins, Brown e Newman vi sono quattro aspetti fondamentali nell'apprendistato tradizionale, l'imitazione, l'esecuzione guidata, la dissolvenza e la supervisione ( *modeling, scaffolding, fading, and coaching*). Nel *modeling* l'apprendista osserva il maestro che esegue (e spesso esplicita e spiega) le azioni relative alla diversa parte del compito. Nello *scaffolding* il maestro supporta, con gradi diversi di direttività, l'apprendista nell'esecuzione del compito, mentre al *fading* corrisponde la progressiva dissolvenza dell'intervento del maestro, che conferisce sempre maggiore autonomia e responsabilità all'apprendista. *Coaching* è il ruolo del maestro durante l'intero processo: la scelta dei compiti, degli strumenti, dei tempi, del grado di difficoltà e di direttività, la valutazione, la "presenza". Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics. In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. NJ: Hillsdale.

<sup>13</sup> Si tratta di una procedura di lavoro in presenza, tipicamente supportata da TIC, che ribalta la tradizionale scansione spiegazione/esercitazione. Agli allievi vengono forniti, prima del lavoro in classe e al di fuori della scuola, dei materiali didattici preparati dal docente o selezionati (testi, e-book, video, risorse multimediali), ordinati in una sequenza di istruzioni ai quali è assegnato il compito di sviluppare la spiegazione. Gli allievi vengono quindi subito messi da soli di fronte a ciò che dovranno studiare e imparare. La seconda parte del lavoro avviene invece in classe dove l'insegnante ha di fronte degli allievi già "preparati", in grado di fare domande, di collocare le informazioni aggiuntive, di confrontare ipotesi e risposte. A scuola l'insegnante si

L'ambiente di apprendimento nella scuola concepito all'interno del paradigma socio-costruttivista è quindi un concetto regolativo che mette in relazione l'insieme dei soggetti, con i comportamenti e le interazioni che si instaurano tra i ruoli, e degli oggetti, materiali e culturali, che entrano in gioco, intendendo però questo insieme non come una somma di unità, un repertorio di elementi, ma come una rete di legami e scambi dai quali scaturiscono le molteplici forme di apprendimento. Come afferma Mortari:

[...]la scuola è chiamata a strutturarsi come un contesto di apprendimento che si configura come laboratorio di esperienza, come comunità di discorso e come palestra di cittadinanza.» (2007, 46)

In uno studio condotto per conto della Commissione europea nel 2004, l'ambiente di apprendimento (*learning environment*) è descritto come una situazione di apprendimento caratterizzata dall'interazione tra i soggetti e supportato dalle risorse:

...a place or community in which a number of activities are occurring with the purpose of supporting learning, and that actors can draw upon a number of resources when doing so. (European Commission-DG Education and Culture, 10)

L'originalità del costrutto non è quindi nella “scomposizione” in parti, che è intuitiva e tutto sommato banale, quanto nel restituire un'idea dell'insieme delle interconnessioni – da *ambire*, circondare, anche se il termine contesto, *cum-textere*, appare più efficace perché

---

preoccuperà quindi di proporre esercitazioni, compiti, risoluzione di problemi, approfondimenti. (Bonaiuti, 2012) <http://people.unica.it/gbonaiuti/flipping-the-classroom/> [7 aprile 2013].

Per un approfondimento si possono consultare i siti di riferimento che costituiscono una vera e propria Community. Gruppi di insegnanti hanno lanciato nel 2011 un Manifesto, *The Flipped Class Manifest*, che ha raccolto un network di 11818 membri.

«Final Thoughts. The Flipped Classroom is an intentional shift of content which in turn helps move students back to the center of learning rather than the products of schooling. We are committed to creating dynamic and engaging curriculum through collaboration and constant revision. We understand that the Flipped Classroom is not a "silver bullet" to educational problems, nor do we claim it to be. However, we do recognize that it can have a profound impact on issues including student motivation, achievement, and engagement.» (<http://www.fi.ncsu.edu/project/fizz>; <http://www.flippedclassroom.com/>; <http://flipped-learning.com/>) [7 aprile 2013]. «Dal punto di vista metodologico siamo in presenza di una mescolanza tra modelli di istruzione diretta (“*direct instruction*”) e di apprendimento costruttivista. Il risultato finale, infatti, è una classe in cui l'insegnante non è il “saggio sul palcoscenico”, ma la “guida al lato” e dove gli studenti possono ottenere una formazione personalizzata e, nello stesso tempo, assumersi la responsabilità del proprio apprendimento.» <http://people.unica.it/gbonaiuti/flipping-the-classroom/> [7 aprile 2013].

rimanda ad un'idea di interconnessione – per cui diventa impossibile “accendere” un faro su un aspetto mettendo completamente in ombra tutto il resto (Loiero, 2009).

Tra la varietà delle interpretazioni connesse al concetto di ambiente di apprendimento<sup>14</sup>, il presente studio fa propria quella proposta da Goodyear (2001), in quanto assunta come riferimento di partenza dal progetto *Innovative Learning Environment* che viene approfondito nel Capitolo III, secondo il quale un ambiente di apprendimento è costituito dal *setting* fisico e virtuale (gli strumenti, i documenti e gli altri artefatti<sup>15</sup>) e dal *setting* socio-culturale nel quale chi apprende esercita le proprie attività<sup>16</sup>.

Inoltre, il concetto di ambiente di apprendimento non è e descrittivo, i legami tra gli elementi non sono solo espressi ma anche qualitativamente connotati. Un ambiente di apprendimento, nell'ottica costruttivista, può essere definito «un luogo in cui coloro che apprendono possono lavorare aiutandosi reciprocamente e avvalendosi di una varietà di strumenti e risorse informative in attività di apprendimento guidato o di *problem solving*» (Wilson, 1996, 5); Gallino lo descrive in modo quasi “tangibile” come «qualcosa che avvolge, in cui si entra, in cui ci si può muovere, formato da un pluralità di componenti che stanno tra loro in un rapporto stabile, interattivo, comprensibile.» (Gallino, 1995, 122 ).

Un ambiente di apprendimento di taglio costruttivista non dovrebbe semplificare la realtà per trasmettere informazioni settoriali e astratte, ma offrire rappresentazioni multiple della naturale complessità del reale, assecondando la molteplicità di percorsi e alternative per l'apprendimento. Dovrebbe, quindi, proporre attività e compiti autentici, contestualizzare gli apprendimenti e veicolare pratiche riflessive per l'acquisizione di competenze profonde. Dovrebbe poi adottare dispositivi che facilitino il protagonismo dei soggetti coinvolti e la

---

<sup>14</sup> Per una *literature review* del concetto di ambiente di apprendimento si veda Zitter, I & Hoeve, A.. (2012). *Hybrid Learning Environments: merging learning and work processes to facilitate knowledge integration and transition*. OECD working Papers N. 81. OECD Publishing. Reperibile in <http://dx.doi.org/10.1787/5k97785xwdvf-en> [20 ottobre 2013].

<sup>15</sup> Per il costrutto di artefatto si veda il Capitolo 2.

<sup>16</sup> «a learning environment consists of the physical and digital setting in which learners carry out their activities, including all the tools, documents, and other artefacts to be found in that setting. Besides the physical and digital setting, it includes the socio-cultural setting for such activities.». Goodyear. P. (2001). *Learning and digital environments: lesson from European research*. In M. O' Fathaight (Ed.) *Education and the information age: current progress and future strategies*, 1-25. Cork: Bradshaw Books.

loro interazione, per una conoscenza costruttiva e negoziata e non riproduttiva (Jonasson, 1994; Trinchero, 2005).

È necessario, per completare questa panoramica, dare conto del dibattito teorico che ha interessato negli ultimi anni l'efficacia o meno delle pratiche legate al costruttivismo. Alcuni autori (Tobias e Duffy, 2009; Mitchel, 2008), sulla base di indicatori di efficacia *Evidence Based*, propongono una lettura critica degli approcci tipicamente collegati alla prospettiva socio-costruttivista, per i quali non è possibile fornire evidenze di efficacia tali da giustificare la loro proposta e generalizzazione, affermando un sostanziale fallimento –*failure*– delle pratiche costruttiviste<sup>17</sup>. Altri autori – che hanno sviluppato questa posizione – indicano in una “ingenua” applicazione delle pratiche collaborative, di facilitazione e *problem-solving*, la causa di una efficacia limitata imputabile a tali approcci (Taber, 2010; Calvani, 2011). Calvani mette in luce come il dibattito avviato dalla fine degli anni '90 del secolo scorso sull'efficacia dell'insegnamento (2011, 79) si sia evoluto nella direzione di considerare diversi paradigmi di riferimento e metodologie di indagine per delineare in «quadri organizzativi di ampia rilevanza» intorno a specifici “domini” il “quanto si sa” offerto dalla ricerca.

Prendendo a riferimento lavori come quello di Hattie (2006), che ha elaborato una ricognizione di ottocento meta-analisi sui risultati scolastici, e Mitchell (2008), si può osservare come approcci, strategie e modalità di conduzione del processo di insegnamento che risultano ottenere i maggiori gradi di affidabilità in diverse situazioni, siano trasversali alle “famiglie” di origine, siano cioè di volta in volta riferibili a cornici comportamentiste,

---

<sup>17</sup> Come riportato da Calvani: «In Europa l'istituzione più nota è l'EPPI (The Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre, <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/>), che lavora su commissione e persegue un approccio metodologicamente più eclettico; mira a produrre *systematic review*, termine con il quale si intende un'analisi esaustiva e razionalmente argomentata della documentazione esistente e della sua affidabilità impiegando sia tecniche quantitative, quali meta-analisi, sia qualitative, come sintesi narrative o meta-etnografiche, nell'ottica di pervenire alla «sintesi della migliore evidenza disponibile. Il principale centro statunitense che si occupa di Evidence Based Education, il WWC (What Works Clearing House, cfr. <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/>) ne dà un'accezione «dura»: l'evidenza in senso stretto è garantita solo dagli RCT (Randomized Controlled Trials) cioè da esperimenti canonici, con soggetti assegnati casualmente ad un gruppo sperimentale e ad uno di controllo; su questa base il WWC scandaglia la letteratura esistente in cerca di lavori che soddisfino i criteri assunti avvalendosi di sofisticate procedure analiticamente formalizzate in dettagliati prontuari (lista di database, journal, parole chiave, metodi di classificazione e di elaborazione statistica ecc.).» Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based*. Trento: Erickson, p.19.

cognitiviste, costruttiviste e socio-costruttiviste e implicino riconoscimenti non solo alla psicologia dell'istruzione ma anche a quella delle relazioni e dei comportamenti, alla sociologia. Ancora Calvani interviene sulla «vexata questio» dell'efficacia dei

metodi istruttivi (che accentuano la guida del docente e la sequenzializzazione analitica degli apprendimenti) o metodi attivisti-co-costruttivistici che lasciano più spazio di libertà decisionale all'alunno

riprendendo due lavori sistematici: quello di Michael (2006) e quello di Kirschner et al. (2006), che contrappongono un insegnamento centrato sul discente con minima guida istruttiva (*active learning, problem based learning, inquiry learning*) in sintonia con l'approccio costruttivistico, contrapposto ad un insegnamento «centrato sul docente» (più direttivo e guidato passo passo). Le conclusioni cui giunge Joel sono che gli approcci centrati su un coinvolgimento attivo degli alunni implicano un apprendimento maggiormente significativo. Kirschner et al. segnalano invece come questo approccio allunghi i tempi di apprendimento ed esponga a maggiori insuccessi e frustrazioni. Joel sottolinea però come i metodi attivi non si mettano in moto spontaneamente, lasciando capire che presuppongono una predisposizione accurata dell'ambiente ed una particolare preparazione dei docenti; un'applicazione semplicistica di queste metodologie è destinata al fallimento. Kirschner e gli altri che criticano gli approcci costruttivistici riconoscono che, mentre questi rimangono sconsigliabili in fase iniziale, potrebbero avere maggiore valore man mano che aumenta l'expertise dell'allievo (Calvani, 2011, 93).

Guardare a questi contributi con gli occhi della pratica, come è nelle intenzioni degli autori, restituisce un quadro di grande complessità, in quanto non vengono fornite ricette di facile applicazione, ma una rete di direzioni di azione rispetto alle quali compiere le scelte, proprio per questo stimolante.

Lesh e Doerr (2003, 531) evidenziano come tratto essenziale di quello che definiscono *beyond constructivism*, l'elezione di approcci più costruttivi o istruttivi a seconda delle situazioni, che si configura come un innalzamento del grado di rilevanza della prospettiva contestualista, nel senso che è il «qui ed ora» del contesto ad orientare le scelte. Ritengo importante l'affermazione di Taber:

As practicing teachers, we remain highly aware of the differences—for example between students and between educational contexts—that may limit the value of fundamental of generalised advice. We often suspect, based on our own varied



experiences of teaching outcomes, that it is less a matter of “what works”, than “what might work here, now”. That is, there may not be “a best way to teach [...]» (2010)<sup>18</sup>.

Se la ricerca sui processi di conoscenza degli anni Novanta ha consegnato la consapevolezza che l'apprendimento è un processo di riorganizzazione consapevole dell'esperienza del soggetto, i modelli costruttivisti per l'insegnamento hanno però mostrato dei limiti. Come affermato da Rossi et al.:

sono efficaci con tempi e risorse umane e tecnologiche ampie e cospicue e su soggetti che già dispongono di un equipaggiamento personale ricco e autonomo. Ma come favorire l'acquisizione di tale equipaggiamento? Come attivare la persona perché avvii percorsi di costruzione di conoscenza? Come favorire l'acquisizione di quella riflessività che permette di valutare i costrutti prodotti? D'altro canto, descrivere l'apprendimento non dice nulla su quale insegnamento mettere in atto. Le strade imboccate dalla didattica nel nuovo millennio sono state essenzialmente due. Da un lato la difficile sostenibilità del costruttivismo (soprattutto in una situazione in cui la crisi mondiale ha ridotto le risorse per la scuola) ha rafforzato gli pseudo-costruttivisti, ovvero tutti coloro che in passato, pur aderendo al *paradigm shift*, proponevano pratiche “direttive” di costruzione di conoscenza. Tale linea si è saldata con quella di molte istituzioni che in varie province del globo hanno riproposto pratiche in cui le situazioni difficili si risolvono con processi lineari e prescrittivi, sicuramente meno costosi. Dall'altro lato stanno emergendo proposte, da noi definite post-costruttiviste, [...] . In esse la consapevolezza che l'apprendimento sia un processo autonomo e autoregolato del soggetto che apprende, riporta l'attenzione sull'insegnamento. (Magnoler et al., 2009, 113).

---

<sup>18</sup> Il network *Advanced Distributed Learning*, istituito negli US dal Presidente Clinton nel 1999 e che si avvale di numerose partnership nel mondo in ambito accademico, istituzionale e delle imprese, ha ospitato nel 2010 un intenso dibattito tra studiosi a seguito della pubblicazione di Tobias & Duffy *Constructivist Instruction. Success or Failure?*. Ancora Taber afferma: «I suspect that in practice we all want a healthy mixture of teacher inputs, and pupil activity; we all want to develop pedagogy that works with the characteristics, limitations and biases of the human conceptual system; we all want school learning that balances learning about currently accepted knowledge, and developing imagination, critical thinking, and argumentation skills; we all want individual learners who can demonstrate by themselves that they have learned things, but are also able to work cooperatively in groups. [...] we all value learning that transfers beyond the immediate study context.» <http://research.adlnet.gov/newsletter/academic/201010.htm> [10 maggio 2013].

Il rimando continuo tra concezioni dell'apprendimento e cornici di riferimento per l'insegnamento ha profondamente inciso sulla concezione della professionalità docente che si è andata delineando negli scorsi decenni (Shulman, 1987, 4).

L'atteggiamento post-costruttivista è orientato alla predisposizione di dispositivi di facilitazione, con la consapevolezza che questi non hanno un rapporto meccanico con l'apprendimento. Le metodologie da impiegare, anche a carattere istruttivo, sono differenti: ciò che maggiormente conta è la presentazione di più punti di vista. La didattica si situa nell'intreccio, ovviamente, tra insegnamento e apprendimento, ma anche tra modelli teorici ed esperienza quotidiana e tra molteplici universi di significato (Calvani, 2012).

La ragione per la quale i riferimenti teorici più consistenti che presento ai fini della mia ricerca sono attribuibili ad una cornice socio-costruttivista, non è da ricercarsi in una confutazione degli studi che ne mettono in evidenza i limiti e soprattutto le ingenuità applicazioni, ma nell'orientamento che l'approccio ha rispetto alla rilevanza del contesto e della comunità. Il concetto di efficacia dell'istruzione assume infatti una diversa valenza se lo si interpreta nella dinamica insegnante/alunno o insegnante/classe, magari riferito ad una singola disciplina di insegnamento, rispetto ad una visione più complessiva della scuola, di una istituzione scolastica, o addirittura del sistema scolastico.

La scelta di privilegiare, nell'indagine empirica, la trasformazione dell'ambiente di apprendimento a livello di istituzione scolastica, nasce dalla consapevolezza che il miglioramento della qualità della scuola passi da due risvolti della stessa medaglia, da un lato la promozione delle competenze dei singoli docenti e l'innalzamento dell'efficacia delle pratiche di insegnamento, dall'altro la ridefinizione del contesto di svolgimento del processo di insegnamento/apprendimento per allievi e docenti (Morrow, 2011).

### **1.3 La prospettiva delle competenze: il senso dell'apprendere**

“Competenza” è sicuramente una delle parole più diffuse in ambito formativo a partire dagli anni '90. Su di essa convergono sia la prospettiva teorica contestualista, sia quella più orientata allo sviluppo della persona, sia una serie di indicazioni normative dell'Unione Europea successivamente recepite da disposizioni ministeriali nazionali. Secondo Le Boterf (1994), la competenza si colloca nel quadro di una relazione bipolare tra soggetto e ambiente ed è inscindibile dalla motivazione, in quanto ancorata al significato che ha per il soggetto una determinata situazione. Per molti autori (Bruner, 1991; Perrenoud, 1997; Joannaert et al.,

2007) la competenza si definisce nell'azione, nel cambiamento tra uno stato iniziale ed uno finale, ha una dimensione socio-culturale in quanto riconosciuta da altri ed orientata ad assumere decisioni. Si tratta di un processo di mobilitazione delle risorse (capacità, conoscenze, abilità, comportamenti), che si attivano nell'interazione tra il/i soggetto/i e il contesto, di integrazione e di trasferimento ad altre situazioni, attraverso schemi di azione, rappresentazioni operative continuamente in evoluzione adattiva (Levy, 2000). Varisco (2004), sottolinea come sia centrale l'attribuzione di senso da parte del soggetto per interpretare le situazioni, prendere decisioni pertinenti, progettare e portare a termine efficacemente azioni adeguate. Per ciò assume estrema rilevanza la motivazione del soggetto, la componente affettiva, elemento estraneo alla visione dell'apprendimento di impronta cognitivista: non a caso, infatti, si parla di costruzione, e non di apprendimento, delle competenze. Wittorski (1998) individua cinque componenti che caratterizzano la costruzione delle competenze: quella cognitiva, delle rappresentazioni dell'attore, quella affettiva, vero motore della competenza (l'immagine di sé, la motivazione, l'investimento affettivo), quella sociale, quella culturale e quella pratica, determinate dalla valutazione di comportamenti osservabili e dal riconoscimento dall'esterno.

Esistono molte definizioni del termine competenza, ne vengono qui riportate alcune:

- «Capacità di usare le proprie conoscenze e le proprie abilità per raggiungere un dato obiettivo in certi contesti.». (Baldacci, 2003).
- «Una competenza emerge quando si riescono a mettere in gioco conoscenze, abilità e qualità personali stabili in maniera ben coordinata per rispondere in forma valida e feconda alle richieste di un compito o di una attività da svolgere.». (Pellerey, 2009)
- «Bridging». (Feuerstein, 1995): costruzione di ponti, trasferibilità di apprendimenti, regole e schemi d'azione appresi che vengono man mano rimodulati a seconda del compito e della situazione.
- «La compétence se situe à l'intersection de 3 champs: parcours de socialisation et biographie de l'individu, expérience professionnelle, formation.». (Wittorski, 1998)<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup>Joannert et al. (2007, 192), esprimono il concetto di competenza con una formula:

« (AC/P) \* Si= {Co x In x IR x ER x AP x CR x ...}: The actual competence (AC) of a person (P) in a situation (Si) is a function of: the comprehension that the person has of the Si: (Co); the person's degree of involvement in the Si in order to achieve certain goals: (In); the person's internal resources (cognitive, dispositional and physical) that are useful in dealing with the Si: (IR); the external resources (material, social and spatiotemporal), inherent in the situation and the context, that are useful in dealing with the Si: (ER); the person's action

Il concetto ha guidato una vastissima produzione da parte delle istituzioni sovranazionali. Il primo documento di riferimento è stato pubblicato nel 1997 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS [WHO]), ed ha introdotto la locuzione *life skills* come concetto unificante per rappresentare la capacità di affrontare in maniera efficace le richieste e le sfide quotidiane di ciascuno nei diversi contesti di vita. La pubblicazione dell'OMS era accompagnata, nella consapevolezza della rilevanza della scuola e dei contesti formativi per la costruzione delle *life skills*, da linee guida e strumenti didattici. Negli anni '90 il tema delle competenze si è diffuso parallelamente in ambito educativo e negli studi sull'impresa e il mondo del lavoro, accompagnando la definizione di quella che è chiamata la prospettiva *long-life learning*: una “visione”, innanzitutto, del percorso di vita di ciascuno come un continuo riadattamento ad un mondo in trasformazione, in cui la dimensione formativa assume un ruolo chiave anche in funzione di una società orientata a maggiori equità e benessere, in cui le prospettive delle persone possano essere connotate dalla continua apertura di opportunità di inclusione piuttosto che di marginalizzazione. Tra gli anni '90 e il primo decennio del secolo sono stati elaborati o sottoposti a ricerca su differenti campioni di popolazione molteplici repertori di competenze<sup>20</sup>, a sottolineare anche simbolicamente come la “transizione” temporale nel nuovo millennio dovesse essere accompagnata da un cambio di paradigma per la conoscenza degli uomini del XXI secolo, caratterizzato, appunto, da

---

possibilities that are constrained by the Si and the context: (AP); the person's critical reflection on his/her own actions and their results: (CR).».

Il ‘Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli’ contiene le seguenti definizioni:

“Conoscenze”: indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.

“Abilità”, indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).

“Competenze” indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termine di responsabilità e autonomia.

Reperibile in: [http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_it.pdf) [15 marzo 2013].

<sup>20</sup> Una dettagliata ricostruzione dello sviluppo del termine *competenza* è quella proposta da Del Gobbo, G. (2011.) Le competenze trasversali tra insegnamento e apprendimento. In P. Orefice, S. Dogliani & G. Del Gobbo. *Competenza trasversali a scuola. Trasferibilità della sperimentazione di Scuola-Città Pestalozzi*. Pisa: ETS, 89-103

trasferibilità delle conoscenze, flessibilità, meticciamiento tra i campi del sapere, trasversalità e “liquidità” dei punti di riferimento. Si parla infatti di costrutto per il termine competenza, di un carattere olistico e propenso alla contaminazione disciplinare (Perulli, 2007, 13-14).

Un riferimento fondamentale è rappresentato dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, nell'allegato relativo alle Competenze chiave per l'apprendimento permanente, che si colloca, sia concettualmente sia temporalmente, al centro della cosiddetta “strategia di Lisbona”<sup>21</sup>, in cui sono definite otto competenze chiave e indicate le conoscenze, le abilità e le attitudini essenziali per ciascuna (Cenerini, 2004). Secondo l'indagine Eurydice 2002:

lo spostamento di prospettiva da curricula orientati all'accumulazione di conoscenze verso quelli *lifelong e lifewide learning* che facciano leva sulle competenze chiave, che consentano di continuare ad imparare con il concorso di tutte le esperienze di vita e per tutta la vita, è la risposta alle preoccupazioni del mondo del lavoro e dell'istruzione terziaria per la mediocre qualità dell'istruzione, all'internazionalizzazione e alla rapidità

---

<sup>21</sup> «La Strategia di Lisbona viene lanciata nell'ambito del Consiglio Europeo di marzo 2000 con l'obiettivo di favorire occupazione, sviluppo economico e coesione sociale nel contesto di un'economia fondata sulla conoscenza, in grado di coniugare la crescita con nuovi e migliori posti di lavoro viene sostanzialmente riconfermata nel marzo del 2008, durante il Consiglio Europeo di Bruxelles, con il nuovo Programma comunitario Europa 2020.

<http://www.lavoro.gov.it/Lavoro/Europalavoro/SezioneOperatori/PoliticheComunitarie/StrategiaLisbona/> [15 aprile 2013]. “Strategia di Lisbona” in ambito educativo è anche sinonimo del riconoscimento del ruolo fondamentale di istruzione e formazione come vertice della triangolazione con le categorie di “crescita economica” ed “equità sociale”. Le 8 Competenze chiave sono:

1. Comunicazione nella madrelingua;
2. Comunicazione nelle lingue straniere;
3. Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
4. Competenza digitale;
5. Imparare ad imparare;
6. Competenze sociali e civiche;
7. Spirito di iniziativa e imprenditorialità;
8. Consapevolezza ed espressione culturale.

Per una documentazione completa:

[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/l-learning/keycomp\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/l-learning/keycomp_it.pdf) [14 aprile 2013].

Tra i molteplici lavori di riflessione pedagogica e di sintesi sull'argomento si può consultare: Alessandrini G. (A cura di). (2002). *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*. Milano: FrancoAngeli.

del progresso scientifico e tecnologico a cui si è accompagnata la destrutturazione delle discipline tradizionali, con l'aumento esponenziale delle informazioni<sup>22</sup>.

Per la presente ricerca il tema delle competenze è rilevante perché l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento è "filtrata" attraverso la concezione dell'apprendimento che vi corrisponde. La predisposizione del contesto entro il quale avviene il processo di insegnamento/apprendimento muta sensibilmente se assumono importanza l'aspetto sociale e cooperativo, la dimensione affettiva e della motivazione, la progettazione di compiti di realtà, l'utilizzo di strategie di meta-cognizione e *problem-solving*, rispetto a dispositivi che non tengano conto di queste variabili. Non solo, l'approccio per competenze è una chiave di interpretazione per l'esperienza scolastica complessiva, non può essere concepito in funzione di un segmento, un percorso, una singola attività: per accompagnare la costruzione di competenze trasversali la scuola ne deve essere coerentemente in possesso (Scheerens, 2003).

Il concetto è sottolineato anche da Del Gobbo:

se si accoglie che la competenza non è solo un patrimonio che il soggetto costruisce individualmente, ma nasce dall'interazione sociale in un determinato contesto, è sicuramente il contesto complessivo, con le sue pratiche e le sue modalità di azione che non solo contribuisce a creare competenza, ma è competente e sviluppa costantemente se stesso in questo processo. Diventano due i livelli di analisi: le competenze della scuola come contesto che complessivamente contribuisce alla costruzione di competenze nei soggetti e nel farlo sviluppa le proprie attraverso un procedere riflessivo e l'attenzione alla necessaria congruenza tra le diverse componenti del contesto che esplicitamente e implicitamente contribuiscono ad accompagnare il processo di apprendimento.» (Op. cit., 97).

Dozza sottolinea l'essenzialità delle competenze relazionali degli insegnanti così come l'insegnamento diretto delle competenze sociali agli allievi per le dinamiche del contesto-classe, e per attivare processi formativi efficaci. A questo proposito propone un interessante ventaglio di capacità da parte dei docenti:

---

<sup>22</sup> Eurydice (2002). *Key Competencies - A developing concept in general compulsory education (Competenze chiave - Un concetto in divenire nell'istruzione obbligatoria.)* Reperibile in:

[http://lst-iep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=019274/\(100\)DOI:2-87116-347-2\(fre\)](http://lst-iep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=019274/(100)DOI:2-87116-347-2(fre) [14 aprile 2013]) [14 aprile 2013]

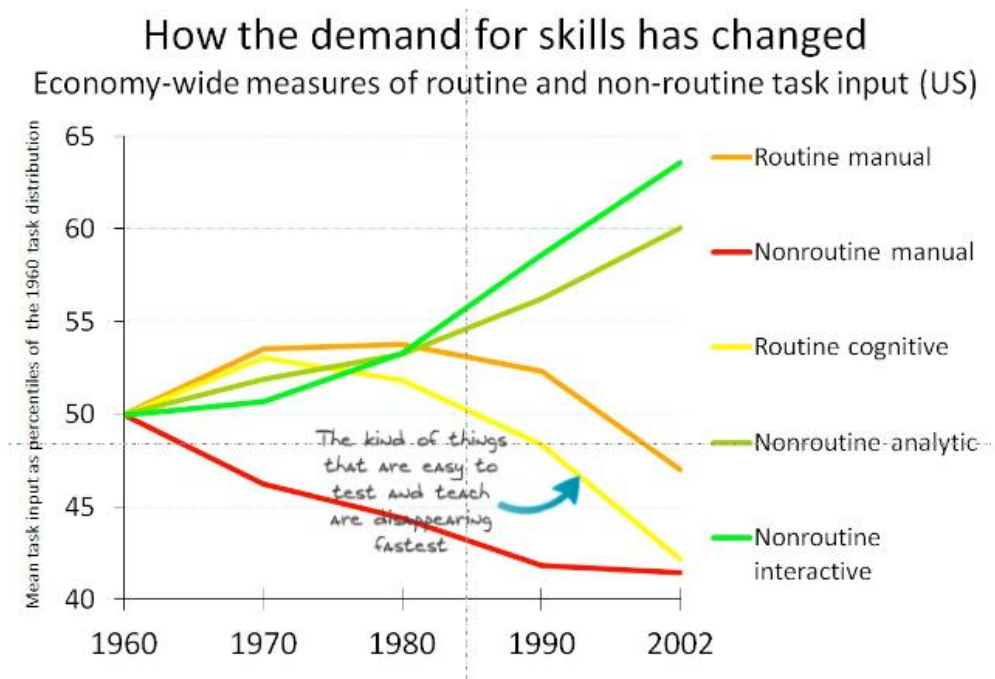
- (a) la capacità di comunicazione. Vale a dire, la capacità di adottare uno stile democratico e collaborativo, di fare (e di insegnare) interventi facilitanti lo sviluppo e lo svolgimento del compito, la capacità di fornire feedback positivi, conferme, affettività positiva, di facilitare la gestione dei conflitti;
- (b) la capacità di ascolto attivo e di distanziamento emotivo. Vale a dire, la capacità di riconoscere e analizzare le dinamiche di transfert e controtransfert che si giocano con i singoli allievi, con il gruppo-classe, con le famiglie. [...]
- (c) la capacità di negoziare e condividere. Vale a dire, la garanzia della riservatezza, la conciliazione dei bisogni individuali con quelli del gruppo, la costruzione dell'interdipendenza e integrazione di competenze e di risorse su un duplice livello: nei gruppi di lavoro fra colleghi e nel gruppo-classe fra i sottogruppi e i soggetti che lo compongono;
- (d) la capacità di stare nell'incertezza. Vale a dire, la capacità di percepire e fare percepire l'incompiutezza come una condizione dell'esistenza e non come un valore negativo. E' importante formare la capacità di stare nel contesto e di prendere posizione pur in un quadro di ambivalenze e di incertezze determinate dalla diversità e dalla varietà. [...]
- (e) la capacità di distribuire potere. Vale a dire, la capacità di concepire il potere come possibilità (e percezione soggettiva) di essere attivi e propositivi nel proprio ambiente di vita. [...] (2004, 4).

La prospettiva delle competenze nell'istruzione formale, nella scuola di base, ha quindi un significato ben preciso e conduce a due piste di lavoro. Significa in primo luogo ridefinire il ruolo la funzione ed i compiti della scuola non in sé, ma in una rete di relazioni orizzontali con i contesti di vita e con il mondo in trasformazione – *lifewide* – e diacroniche – *lifelong*. Si tratta poi di attivare una rilettura delle esperienze scolastiche, e più nello specifico curriculari, attraverso la “lente” delle competenze come concetto “regolativo” rispetto al processo formativo. L'operazione è molto più complessa di quanto possa apparire dall'enunciazione teorica. Le competenze non sono un nuovo contenuto e neppure una batteria di obiettivi da aggiungere o da sostituire a quelle più familiari centrate sulle finalità educative o sugli apprendimenti disciplinari, si tratta piuttosto di

spostare l'accento dall'apprendere il sapere al saper interrogare e utilizzare consapevolmente i saperi disciplinari codificati per risolvere problemi e per entrare in comunicazione con il proprio contesto di vita. (Ibi, 25).

Biondi et al. riferiscono che il “cambiamento” delle scuole orientato alle competenze costituisce uno dei principali ambiti di innovazione degli ultimi anni (2011, 26-27).

Levy e Murnane (2010) propongono una rappresentazione dell’evoluzione della domanda di competenze da parte del mondo del lavoro negli ultimi cinquanta anni: questa evidenzia un costante incremento delle competenze non-routine, interpretative e applicative, e in particolare di quelle orientate alla soluzione di problemi.



(Levy and Murnane, 2004<sup>23</sup>)

Lesh e Doerr (2003) evidenziano come sia essenziale la modellizzazione da parte di chi apprende, il processo attraverso il quale viene rappresentata ed affrontata una situazione problematica, che è contestualizzata, con gli strumenti teorici che la sua storia formativa gli ha fornito.

La prospettiva delle competenze – quindi – induce ad ridiscutere l’impianto metodologico della mediazione didattica e implica lo spostamento del baricentro della didattica verso la proposta di esperienze di apprendimento caratterizzate dall’attivazione dei soggetti che apprendono, dalla mobilitazione delle loro risorse, dalla domanda costante di una re-interpretazione di quanto appreso: una visione diametralmente opposta a quella

<sup>23</sup> Reperibile in:  
<http://economics.mit.edu/files/569>;  
<http://nble.org/wp-content/uploads/2010/03/21st+Century+Workplace.pdf> [8 maggio 2013].



rappresentata dalla *regurgitation education* (Merrow, 2011), incardinata sulla memorizzazione e la replicazione di informazioni e concetti teorici.

Eisner (2003) e Frabboni (2004) presentano una visione convergente rispetto al fatto che solo mettendo il soggetto che apprende in condizioni di padroneggiare e scegliere tra i codici delle discipline, di esprimere giudizi ed esercitare lo spirito critico, di vivere esperienze di collaborazione e di cittadinanza attiva, la scuola rende effettivi i principi di democrazia, di partecipazione e di equità.

Come l'insieme delle concettualizzazioni che attengono l'ambiente di apprendimento, anche il tema delle competenze si intreccia strettamente con quello della diffusione delle tecnologie informatiche e digitali nella società e nell'educazione, ma non si esaurisce in questo, assumendo piuttosto il ruolo di idea regolativa rispetto al senso dell'apprendere e di ciascun apprendimento.

Per comprendere più da vicino come l'approccio per competenze induca una riflessione rispetto ai dispositivi metodologici ed alle pratiche, possiamo prendere ad esempio le prove standardizzate per la valutazione degli apprendimenti. Senza entrare nel dibattito, anche acceso, che accompagna annualmente la somministrazione delle prove INVALSI, amplificato da prese di posizione tangenti al merito della questione, è indubbio che queste siano fortemente orientate alla rilevazione di apprendimenti predicativi di competenze disciplinari e trasversali. Il concetto di *literacy*, espresso dai quadri di riferimento INVALSI come da quelli delle rilevazioni internazionali, può essere definito come:

la capacità di attingere a ciò che si è appreso e applicarlo a situazioni e contesti di vita reale, nonché la padronanza nell'analizzare, ragionare e comunicare efficacemente nell'ambito del processo di individuazione, interpretazione e soluzione dei problemi in una varietà di situazioni. (Invalsi, 2013).

Attraverso di esse, quindi, vengono posti degli interrogativi alla scuola ed agli insegnanti relativamente alle esperienze e agli oggetti di apprendimento proposti agli allievi. A fronte di insuccessi o difficoltà, o semplicemente in presenza di un timore diffuso della prova, in alcuni casi si è pensato di ricorrere a "scorciatoie" consistenti nell'addestramento alla prova tramite batterie di eserciziari predisposti che si sommano alle attività proposte dai docenti secondo la loro "visione" di come si insegnano e si apprendono l'italiano o la matematica o le scienze. In altri casi, invece, come imporrebbe la filosofia delle rilevazioni di sistema, la scuola ha utilizzato i risultati delle prove per tornare a riflettere in profondità sulla

prova stessa, per analizzare i propri dispositivi e le proprie prassi di insegnamento senza connettervi meccanismi di punizione o premialità, ma innescando processi virtuosi di riflessione critica e cambiamento.

Molti documenti istituzionali della scuola italiana, a partire dal 2006, hanno recepito il tema delle competenze e fanno esplicito riferimento al *framework* europeo. Il primo è stato il Regolamento relativo all'obbligo di istruzione, DM 139 del 22 agosto 2007, di cui alla L.296/2006, Art.1, comma 622, accompagnato da un Documento tecnico che accoglie completamente le istanze rappresentate dalla Raccomandazione della Commissione europea del 2006, e due allegati, Le competenze chiave di cittadinanza e gli Assi culturali<sup>24</sup>. Il Regolamento, sulla base della Legge 296/2006, ha messo un punto al dibattito sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione, più volte modificato, ed ha delineato un profilo per gli studenti in uscita che impegna in modo fortemente unitario la scuola tutta. La declinazione delle discipline in assi culturali e la proposta complessiva delle competenze di cittadinanza, infatti, si configura come un orizzonte su cui confluiscono i percorsi dell'intero corso scolastico, anche degli ordini di scuola che “guardano da lontano” quel profilo, fin dalla scuola dell'infanzia. Contemporaneamente, infatti, troviamo l'emanazione delle Indicazioni per il curriculum della scuola dell'Infanzia e del I ciclo di Istruzione (2007). L'articolazione di questo documento sarà trattata in modo più approfondito nel Cap. 4; in relazione al tema delle competenze è importante sottolineare che l'impianto delle Indicazioni per il curriculum ne assume certamente la prospettiva e ne interpreta il costrutto sia dal punto di vista del profilo educativo della scuola - che ha il compito di sviluppare competenze sociali e di cittadinanza - sia nella concezione trasversale degli apprendimenti che veicola, sia nello specifico dell'epistemologia delle discipline. La “priorità delle competenze” è richiamata nel documento ‘Le logiche generali del Progetto VALeS’, alla base del Progetto sperimentale di valutazione delle istituzioni scolastiche<sup>25</sup>.

La conoscenza competente è di fatto quella che riesce a far derivare dalle conoscenze, la costruzione di nuovi significati che risultano tanto più ricchi e avanzati quanto più adeguati alla soluzione di problemi. A partire da ciò, e soprattutto considerato che l'apprendimento non

---

<sup>24</sup> L'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica [ANSAS], ha curato una presentazione “ragionata” del provvedimento reperibile in:

[http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/regolamento\\_obbligo.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/regolamento_obbligo.pdf) [15 aprile 2013].

<sup>25</sup> Vedi Invalsi (2012). *Valutare le scuole: le logiche generali del progetto VALeS*. Reperibile in: “[http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti/Logiche\\_gen\\_progetto\\_VALeS.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti/Logiche_gen_progetto_VALeS.pdf) [13 maggio 2013].

è il risultato speculare dell'insegnamento, si comprende la necessità che per l'insegnamento può avere il porre attenzione specifica anche a quelle competenze trasversali che consentono al soggetto di sviluppare le capacità di gestione delle proprie conoscenze, di rielaborarle e integrarle nel personale processo formativo con positive ricadute anche sull'apprendimento delle discipline a cui è possibile attribuire una maggiore e diversa significatività.

Parlare di competenze trasversali a scuola significa dunque affrontare una trasformazione complessiva dell'ambiente di apprendimento perché tali competenze siano sostenute all'interno dei curricula con pratiche esperienziali e laboratoriali, con metodi, tecniche e strumenti coerenti e "intorno" ai curricula con una formalizzazione dei processi organizzativi del contesto.

#### **1.4 La prospettiva organizzativa: contesto e sostenibilità**

L'attenzione alla dimensione organizzativa (*management*), alla capacità decisionale (*leadership e stakeholding*) e alla responsabilità rispetto ai processi e ai risultati (*accountability*) è un fenomeno relativamente nuovo per la scuola, soprattutto in Italia. Saranno delineati nel paragrafo 4.1 i caratteri normativi e di politica scolastica che hanno modificato il profilo delle istituzioni scolastiche in Italia negli ultimi decenni, spostando il baricentro decisionale da una linea gerarchica verso una sempre maggiore orizzontalità e contestualizzazione. A livello più generale è possibile sottolineare che l'applicazione all'ambito scolastico di modelli – e di un lessico – mutuati dall'ambito della teoria delle organizzazioni, dell'economia aziendale, dell'ingegneria dei sistemi, è avvenuta in parallelo con una trasposizione di modelli e linguaggi in direzione opposta. Alcuni temi fondanti della pedagogia contemporanea, infatti, hanno trovato spazio nei contesti dell'impresa, del mondo del lavoro e delle professioni, con approcci e "traduzioni" discutibili ma comunque indice di un "rimescolamento" dei punti di riferimento. Motivazione, coinvolgimento attivo dei soggetti, collaborazione, interazione, riflessività, negoziazione, centralità della formazione continua, sono divenuti patrimonio di una pluralità di "mondi" ben al di là della sfera tradizionalmente educativa, dando luogo ad una prospettiva comune, riconosciuta e ordinata dai dispositivi concettuali e normativi che intrecciano l'educazione formale, non formale e informale (Costa, 2002). Il "flusso" di contaminazione tra chiavi interpretative differenti non è stato esente da conflittualità, ha generato profonde incomprensioni e un dibattito – che si può considerare apertissimo – sul ruolo della scuola all'interno della società e sulla sua modellizzazione, esplicitato spesso nella contrapposizione scuola/azienda. Ciò ha coinciso,

nel contesto italiano, con il processo di riforma che ha condotto alla realizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e alla trasformazione dei Direttori didattici e dei Presidi in Dirigenti scolastici.

*Leadership* e *Accountability* sono spesso l'oggetto di un conflitto tra visioni inconciliabili sugli "scopi" dell'istruzione e sui "modi" di governare i processi. Ritengo che tale dibattito abbia una profonda ragione di esistere e che non possa essere liquidato attraverso prese di posizione superficiali, ma che possano però essere trovate delle chiavi di lettura condivise.

Il filone di ricerca orientato al miglioramento delle scuole (*school improvement*) ha avuto grande risalto internazionale negli ultimi anni, soprattutto all'interno di quei sistemi educativi nei quali si è realizzata una forte autonomia delle istituzioni scolastiche o vi sia un regime concorrenziale tra esse (Selleri & Carugati, 2010). La *School Improvement Research* si configura come evoluzione dell'approccio *School Effectiveness Research* (Sheerens & Bosker, 1997), che centra il proprio focus di ricerca sugli *outputs* individuali correlando le caratteristiche delle scuole con quelle degli alunni. Anche le rilevazioni internazionali come OCSE PISA, IEA TIMSS/PIRLS<sup>26</sup>, e quelle nazionali proposte dall'INVALSI, che indagano i

---

<sup>26</sup> PISA (Programme for International Student Assessment) è un'indagine promossa dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) con l'obiettivo di misurare le competenze degli studenti in matematica, scienze, lettura e problem solving. Le rilevazioni sono state compiute negli anni 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, coinvolgendo un numero sempre maggiore di Paesi. L'indagine PISA accerta il possesso di competenze funzionali negli ambiti della lettura, della matematica e delle scienze e di alcune competenze trasversali in gioco nel ragionamento analitico e nell'apprendimento. L'attenzione non si focalizza tanto sulla padronanza di determinati contenuti curricolari, ma piuttosto sulla misura in cui gli studenti sono in grado di utilizzare conoscenze e capacità apprese anche e principalmente a scuola per affrontare e risolvere problemi e compiti che si incontrano nella vita reale. Per ogni ciclo di PISA viene approfondito un ambito in particolare. In ogni ciclo la popolazione oggetto di indagine è quella degli studenti quindicenni, dal momento che tale età precede, nella quasi totalità dei Paesi dell'OCSE, il termine dell'obbligo scolastico.

Tutti i riferimenti e la documentazione in <http://www.oecd.org/pisa/> (7 aprile 2013). Cfr. Schleicher (2007). La IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) è "*an independent, international cooperative of national research institutions and governmental research agencies*" (<http://www.iea.nl/> 1 ottobre 2012) e compie indagini sugli apprendimenti ed i fattori correlati agli apprendimenti. Le indagini TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study 2011) e PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) sono state condotte rispettivamente negli anni 1995, 1999, 2003, 2007 e 2011 e negli anni 2001, 2006 e 2011. Meno conosciuta ma estremamente importante l'indagine ICCS (International Civic and Citizenship Education Study 2009). Per una storia delle ricerche comparate vedi

risultati di apprendimento a livello di sistemi scolastici, si collocano parallelamente a questo paradigma, mettendo a disposizione ampie basi di dati relativi a prove standardizzate e ad indicatori di riferimento. In particolare si è sviluppato un filone di ricerca nel quale la nozione di contesto, espressa dal concetto «*what works under what circumstances*», ha assunto una rilevanza centrale (Marzano, 2010; Paletta, 2007).

Nel lavoro coordinato da Paletta nel 2007 per l'istituto Invalsi viene puntualizzata la rilevanza delle diverse componenti che interagiscono nel processo educativo:

[...]Se si guarda alle relazioni tra le variabili ai diversi livelli e non semplicemente agli effetti dei singoli livelli sugli apprendimenti, allora emerge che le variabili di management e leadership scolastica assumono rilevanza perché hanno un effetto indipendente sugli apprendimenti degli studenti, ma soprattutto perché definiscono le condizioni di contesto per i fattori a livello di classe. Pertanto, quanto maggiore è la consistenza e la coesione tra le variabili di questi due livelli, tanto più amplificati risultano essere gli effetti finali.» (Paletta, 2007).

Anche il Rapporto sulla scuola 2011 della Fondazione Giovanni Agnelli [FGA] sottolinea che:

[...] un'analisi a tre livelli (studente, scuola, regione) delle determinanti delle performance individuali nelle prove di italiano e matematica rivela il ruolo dominante delle caratteristiche individuali (quelle socio-demografiche ma anche quelle attitudinali e il talento) nello spiegare gran parte delle differenze tra gli individui nei risultati ai test INVALSI di Italiano e Matematica. Ad ogni modo anche le differenze tra scuole – i diversi contesti interni, le diverse scelte didattico-organizzative, la differente efficacia – influenzano in modo sensibile le differenze di performance tra ragazzi. [...] Che le scuole facciano la differenza – soprattutto in matematica – è vero sia nelle classi delle elementari che nelle classi medie. (2011, 46).

La rilevanza del “fattore” scuola rispetto alla qualità (standardizzata) degli apprendimenti è sensibilmente inferiore rispetto all'incidenza dei fattori riconducibili all'insegnante ed ai processi di insegnamento. Tale assunto è spesso fatto proprio da ambiti di

---

Bottani N. (2003). Le indagini comparate internazionali sul profitto scolastico. In N. Bottani, & D. Cenerini (a cura di), *Una pagella per la scuola: la valutazione tra autonomia ed equità* (pp. 265-288). Erickson: Trento, e Siniscalco, M. T., Bolletta R., Mayer M., & Pozio S. (2008). *Le valutazioni internazionali e la scuola italiana*. Bologna: Zanichelli.

ricerca focalizzati sulla regolazione delle strategie didattiche (*Evidence Based Instruction, Visible Learning*) per sostenere che l'attenzione ai processi di miglioramento e innovazione che si collocano a livello di istituzioni scolastiche rappresentino sostanzialmente una perdita di tempo. L'ipotesi che propongo è che, senza contraddizione con la rilevanza delle pratiche di insegnamento dei docenti, queste abbiano un orizzonte troppo limitato, puntuale e non sistemico in assenza di azioni a livello di comunità professionale. L'OECD, nel rapporto tecnico sui risultati dell'indagine TALIS 2008 – quindi sulle caratteristiche professionali dei docenti – afferma che la qualità dell'ambiente di apprendimento, declinata in capacità di valorizzare, valutare e istituire un clima positivo, costituisce il più importante fattore causale per l'apprendimento degli studenti:

The quality of the learning environment is the most important causal factor for student learning and student outcomes; important aspects of the school-level environment were addressed in the appraisal and feedback and school evaluation sections of the survey, the school leadership sections and in measures of school climate (2009, 33).

La scuola può essere pensata come «sistema di attività aperto e interattivo» (Ligorio, 2010, 49), superando modalità di lavoro cristallizzate, poco propense al confronto e al cambiamento che sono invece tipici dei sistemi di attività aperti. Giles e Hargreaves, sulla base di numerosi contributi di ricerca, riferiscono come – nelle società complesse e connotate dalla conoscenza – le scuole si configurino come *learning organizations* (Fullan, 2002; Mitchell & Sackney, 2000; Leithwood & Louis, 1998) e come tali dovrebbero sviluppare strutture e processi innovativi che consentano loro di implementare la capacità professionale di apprendere da se stesse e di rispondere in modo veloce e flessibile ai cambiamenti inattesi del contesto.

Anche nel settore educativo, la letteratura specialistica ha sviluppato numerosi modelli organizzativi delle scuole in cui il *management* e la *leadership* scolastica assumono profili pertinenti con differenti forme di cultura organizzativa. Tali contributi si basano su approcci di tipo contingente per i quali l'efficacia relativa di un modello organizzativo dipende dagli scopi e da altre condizioni di contesto spazio-temporali, quali le caratteristiche dell'ambiente ed il suo dinamismo, la dimensione, la complessità delle tecnologie, lo stadio di sviluppo organizzativo. (Paletta, 2007, 2).

Paletta – con riferimento a Owens (1987) – riporta tre coordinate:

- non c'è un modo migliore per organizzare e dirigere le scuole;
- non tutti i modi di organizzare e dirigere le scuole sono ugualmente efficaci in una data situazione;
- l'efficacia è contingente in funzione dell'appropriatezza della progettazione allo specifico contesto di riferimento;
- la selezione dei modelli organizzativi dovrebbe essere basata su una attenta analisi di contingenze significative. (Ibidem, 8).

Marzano propone, sulla base dell'analisi di una pluralità di modelli descrittivi dell'incidenza del fattore scuola sull'apprendimento, una lista di cinque fattori riferibili alla scuola che incidono positivamente sui risultati di apprendimento:

1. Guaranteed and viable curriculum
2. Challenging goals and effective feedback
3. Parent and community involvement
4. Safe and orderly environment
5. Collegiality and professionalism (Marzano, 2003, 15).

“*The Dynamic Model Of Educational Effectiveness*”, il modello messo a punto da Creemers e Kyriakides (2012b), si propone di fornire una lettura multidimensionale riferita ai fattori che operano a tre livelli: l'interazione insegnante/allievi, le variabili riferibili alla scuola, il contesto educativo più vasto<sup>27</sup>.

Vi sono stati anche in Italia tentativi di affinare i metodi e gli strumenti per la valutazione dell'efficacia, attraverso un maggiore numero di indicatori di contesto, degli elementi che intervengono nel processo di acquisizione degli apprendimenti, condizionandone gli esiti. È il concetto di valore aggiunto (*value added*), con il quale si fa riferimento ad un processo di ricerca che intende indagare lo sviluppo longitudinale dell'apprendimento rispetto

---

<sup>27</sup> «The model is multilevel in nature and refers to factors operating at four levels.

- Teaching and learning situation is emphasised and the roles of the two main actors are analysed.
- School-level factors influence the teaching-learning situation by developing and evaluating the school policy on teaching and the policy on creating the School Learning Environment (SLE).
- The system level refers to the influence of the educational system through a more formal way, especially through developing and evaluating the educational policy at the national/regional level.
- Teaching and learning situation is influenced by the wider educational context in which students, teachers, and schools are expected to operate.» Creemers, B. (2012c). *Developing, testing and using theoretical models for promoting quality and equity in education*. Presentation for the 3rd Meeting of the EARLI SIG 18 Educational Effectiveness, University of Zurich, 29-31 August, 2012.

alle condizioni di partenza, in termini di pre-conoscenze e di caratteristiche socio-culturali, per arrivare a misurare l'efficacia dell'azione di insegnamento<sup>28</sup>.

Attraverso i diversi quadri di riferimento dei progetti di valutazione delle scuole per il miglioramento dell'efficacia del sistema scolastico si evince che con il costrutto di valore aggiunto si intende rilevare l'efficacia dell'azione di una singola scuola sugli alunni rispetto ad un complesso sistema di indicatori "sensibili" alle condizioni di partenza e alle modalità dell'insegnamento<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> La valutazione *value added* è una tecnica statistica di analisi dei dati sugli apprendimenti sviluppata per identificare l'efficacia dell'insegnamento. Diversamente dai metodi tradizionali di misura dell'efficacia, il modello *value added* non è orientato a fotografare il livello degli apprendimenti in termini assoluti ma a rilevare il miglioramento nel tempo, gli effetti riconducibili alle differenti modalità di insegnamento rispetto ad una condizione di partenza. La logica di base dei modelli *value added* è quella di operare sui dati relative agli apprendimenti un'analisi su due livelli: il primo cattura le variabili riferibili alle caratteristiche individuali e familiari, il secondo si concentra sulle variabili riconducibili al fattore-scuola. Cfr. Mayer R.H. (1996) *Value added indicators for school performance*. E.A. Hanushek. & D. W. Jorgensen (Eds.). *Improving America's school: The role of incentives*. NAP. 197-223. L'espressione *value added* ha iniziato ad essere utilizzata in ambito educativo nei contesti di ricerca anglosassoni, mutuando il termine dal lessico degli studi economici. Il concetto ha riscontrato forte attenzione da parte di studiosi nel campo della valutazione degli apprendimenti e dell'insegnamento, suscitando un intenso dibattito nel merito dell'interpretazione teorica e dei modelli operazionali. Nella pubblicazione dell' *OECD Measuring improvements in learning outcomes: best practices to assess the Value-Added of schools* il valore aggiunto viene definito come «il contributo di una scuola ai progressi degli studenti nel raggiungimento di obiettivi dichiarati o prescritti (per es. di tipo cognitivo), depurato però dall'effetto di altri fattori in grado di incidere sul progresso dello studente e misurato almeno in due momenti diversi. OECD (2008), *Measuring improvements in learning outcomes. Best practices to assess the value-added of schools*, OECD Publications Service, Paris; Ricci R. (2008). *La misurazione del valore aggiunto nella scuola*. FGA Working paper N.9 12/2008.

<sup>29</sup> Nel tempo intercorso tra l'emanazione del D.Leg. 286/2004 che ha stabilito il riordino del Sistema Nazionale di Valutazione e l'emanazione nel marzo 2013 del Regolamento che istituisce e disciplina il Sistema Nazionale di Valutazione, il MIUR ha conferito uno specifico mandato all'INVALSI, una serie di progetti sperimentali per la valutazione delle scuole. L'intera struttura del progetto si è basata su uno studio condotto dall'INVALSI, denominato VALSIS ("Valutazione di sistema e delle scuole"), che, a partire dall'esplorazione e classificazione degli indicatori utilizzati da molti paesi per valutare i propri sistemi scolastici, formula una proposta articolata di indicatori e aspetti per la valutazione del sistema scolastico e delle scuole italiane. <http://www.invalsi.it/valsis/> [24 maggio 2013]. Nel documento conclusivo di tale studio, il "*Quadro di riferimento teorico della valutazione del sistema scolastico e delle scuole*" (INVALSI, 2010), viene utilizzato il modello CIPP (contesto, input, processi, prodotti); ciascuna delle quattro dimensioni individuate è articolata in aree e sotto-aree per un totale di 217 indicatori. Il progetto VALeS - Valutazione e Sviluppo Scuola è stato



Da molte parti sono state sollevate perplessità relativamente alla reale capacità descrittiva ed esplicativa di questa metodica. Vi sono evidenze che mettono in discussione “l’efficacia dei misuratori dell’efficacia” ed in particolare dei modelli per la misurazione del *value added*, ma soprattutto il senso e le concezioni di fondo delle procedure di valutazione (Cfr. Giovannini, 2013; Domenici, 2013). Tali critiche insistono sulla mancanza di una relazione consistente tra solidi, condivisi e implementati punti di riferimento circa il profilo dell’istruzione e le azioni di valutazione, tra i principi dell’insegnamento e gli scopi della sua valutazione. Si tratta, parafrasando l’espressione di Marzano, di non concentrarsi solo sulla capacità di far emergere le variabili (*under what circumstances*), ma di sviluppare una riflessione più profonda sul senso del primo segmento (*what works*), affrontare il concetto di efficacia senza appiattirlo sulla mono-dimensione degli *outputs* ma inquadrandolo nella sua complessità e con le implicazioni valoriali e criteriali che assume in ambito educativo.

Ciò che qui interessa mettere in luce è che il concetto di “*school improvement*” sposta l’attenzione dall’“efficacia” della scuola misurata in termini assoluti e neutri, ad un concetto di “miglioramento” della propria efficacia (Stoll e Fink, 1996; Barro e Jong-Wha, 2010; Wilkerson et al. 2012). Non si tratta di una sfumatura, perché in questa transizione di significato acquistano rilievo due elementi essenziali. Il primo è orientativo rispetto al senso che si può attribuire ad una indagine e alle risposte che essa fornisce: la presenza di contesti di riferimento differenti impone di guardare ai risultati di apprendimento in termini relativi, come punto di partenza per dare valore a queste differenze e calibrare gli interventi in modo specifico. Il secondo elemento che emerge è che nella dinamica *School Improvement* si consegna ai protagonisti dell’azione educativa e didattica il compito di collocarsi in un

processo virtuoso di autoanalisi e di valutazione delle attività intraprese (Selleri & Carugati, 2010, 88).

---

proposto alle istituzioni scolastiche e ai dirigenti scolastici del primo e del secondo ciclo come processo che lega la valutazione ad un percorso di miglioramento continuo. «Una scuola diviene “buona” proprio nel momento in cui si prodiga nell’articolare e nel programmare le proprie attività in maniera conseguente rispetto al contesto in cui si trova ad operare, senza seguire pedissequamente un modello astratto e predefinito. Definire un’idea generale di “buona scuola” consente però un’utile esplicitazione della direzione di marcia da perseguire pur con attenzione ai contesti.» Da *Valutare le scuole: le logiche generali del progetto VALeS*.

Reperibile in: [http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti/Logiche\\_gen\\_progetto\\_VALeS.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti/Logiche_gen_progetto_VALeS.pdf) [13 maggio 2013].

Vale la pena di chiarire con maggiore precisione chi siano questi “protagonisti” e a quali soggetti ci riferiamo quando parliamo genericamente della “scuola”. Nella distinzione operata da Serpieri, la scuola è un’istituzione, termine al quale i protagonisti con i loro comportamenti associano un sistema di norme e di valori, ed è anche un’organizzazione, dove il protagonismo segue una logica «razional-strumentale» legata ai ruoli e al profilo dei processi decisionali (Serpieri, 2007, 255).

I movimenti dello *School Improvement* e, soprattutto, della *School Effectiveness*, rappresentano una interpretazione manageriale dell’autonomia delle scuole, dove il tema della *leadership* coincide con una visione prevalentemente accentrata sulla figura individuale del leader (Day et al., 2006; 2009), sia che questo abbia il carattere di un super-esperto (*leadership* istruzionale, Cfr. Hallinger, 2002), oppure sappia dirigere attraverso lo scambio o il carisma personale. Vi sono invece orientamenti, come la *leadership for learning* (European Commission, 2010), che si rifanno alla comunità di pratica in relazione al *middle-management* scolastico. La condivisione di potere tra dirigente e insegnanti è stata oggetto di una molteplicità di studi (Hallinger, 2011; Woods, 2005). Il paradigma della *leadership* democratica di Woods va oltre i confini della collaborazione e della distribuzione di deleghe, per assumere una

concezione della *leadership* congruente con l’idea di “orchestrazione” da parte dei tanti e non dei pochi e di “microgenesi” del cambiamento (Serpieri, 2007; 260).

La *leadership* educativa è il paradigma verso il quale stanno evolvendo la ricerca e le prassi dei Paesi più avanzati nel campo dell’istruzione (OECD, 2013), là dove si riconoscono e si implementano quei legami virtuosi tra conoscenza, democrazia, coesione ed equità sociale, e i processi di governo a tutti i livelli. Si tratta di riconoscere la specificità delle istituzioni educative e la complessità del rapporto tra la loro funzione e la loro organizzazione, che non può ricalcare i modelli manageriali e gestionali di altri settori pubblici o privati, per cui la *leadership* è da ricondurre alla capacità di orientare e guidare i processi di insegnamento e di creare le condizioni perché ciascuno esprima la propria “capacitazione” (Ellerani, 2013)<sup>30</sup>. Nel Libro Bianco messo a punto da Jaques Delors nel 1997, veniva sottolineato che:

---

<sup>30</sup> Per un approfondimento del tema della “capacitazione” o del “*capability approach*” si possono consultare i testi: Sen, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*, Milano: Mondadori; Nussbaum M. (2002). *Giustizia Sociale e Dignità Umana*, Bologna: il Mulino e bibliografie più recenti reperibili in: Margiotta, U. (a cura di)

La ricerca, non meno dell'osservazione empirica, mostra che il capo d'istituto è uno dei più importanti fattori, se non il principale, nel determinare l'efficienza della scuola. Un buon capo d'istituto che sia capace di stabilire un efficace lavoro di gruppo e che sia visto come competente e aperto, ottiene spesso importanti miglioramenti nella qualità della scuola (Delors, 1997, 144).

In quello che Serpieri definisce “discorso post-moderno” scompare il versante individuale della *leadership* per un orientamento anti-normativo in cui vi è un ruolo solo per una *leadership* distribuita che media e distribuisce la *governance* educativa nelle relazioni che intercorrono tra i vari attori (compresi quelli non umani, come le tecnologie e le procedure) (Serpieri, 2007, 261).

Nel quadro di riferimento messo a punto da Marzano, la *leadership* è efficace per il cambiamento quando è espressione di un gruppo contenuto di educatori, quando garantisce una guida affidabile e promuove le relazioni interpersonali (Marzano, 2012). I contributi sulla *leadership*, ed in particolare l'orientamento ad una concezione situata e distribuita della stessa, rafforzano la focalizzazione sulla dimensione dell'istituzione scolastica.

Fullan (2011) sostiene che il cambiamento e l'innovazione debbano incrociare il tema dell'educazione con quello della sostenibilità, cioè la possibilità, per il sistema/scuola, di autorigenerarsi attraverso un processo di continuo adattamento e miglioramento.

Il concetto di sostenibilità delle organizzazioni anche in ambito educativo richiama quello più generale della sostenibilità collettiva e planetaria, tradizionalmente sviluppatosi in economia e scienze ambientali.

La sostenibilità rappresenta un cardine interpretativo della contemporaneità, probabilmente la cifra delle relazioni tra gli individui, le società organizzate e il mondo naturale nel futuro, un'idea regolativa con un campo di applicazione vastissimo, irriducibile alle logiche delle singole discipline, con una forte valenza etica. Ci sono una pluralità di aggettivi cui l'idea di sostenibilità intende corrispondere, da ciò che giusto, a ciò che è efficace a ciò che è possibile. In educazione i concetti di “ecologia” e “sostenibilità” sono riconducibili non solo a delle finalità o a dei contenuti dell'insegnamento; essi diventano approcci al processo educativo e all'organizzazione delle istituzioni educative. Hargreaves e Fink (2004), Hargreaves e Giles (2006) – in un complesso di ricerche orientate allo sviluppo

professionale dei docenti e dei contesti professionali in ambito educativo e scolastico – hanno descritto gli aspetti in cui può declinarsi la sostenibilità e la responsabilità sociale della scuola. Si tratta di un modello che, con un esplicito riferimento alla metafora dei sistemi ecologici in natura, interpreta gli assetti istituzionali alla luce del miglioramento degli apprendimenti per tutti gli studenti, in una prospettiva di medio/lungo termine.

La sostenibilità è riconoscibile in primo luogo una istituzione concentrata sul conseguimento di pratiche educative ed organizzative coerenti ed efficaci, nel promuovere sviluppo della professionalità, opportunità di crescita, sostegno delle capacità, investimento nelle risorse umane, dentro e fuori la scuola, attraverso un impegno nel disseminare le buone pratiche, interagire con il contesto territoriale, fare rete.

Tra le domande che hanno guidato il disegno di questo lavoro di ricerca ce n'è una che, nonostante abbia trovato importanti riferimenti, rimane come questione aperta. Gli studi sulla valutazione degli apprendimenti orientati alla valutazione dell'efficacia dell'insegnamento e delle scuole mettono in evidenza come l'"effetto scuola" sia inferiore all'"effetto insegnante" e che addirittura lo stesso "effetto insegnante" abbia una variabilità longitudinale (Giovannini, 2013). Ciò che sappiamo in misura minore (e che potrebbe essere un ambito di ricerca di grande interesse), è la relazione tra l'efficacia dell'insegnamento e le pratiche e i contenuti del lavoro collegiale, con tutta quella parte del lavoro docente, cioè, che si colloca tipicamente ed esclusivamente all'interno dell'istituzione scolastica. (Sheerens, 2003; CERI-OECD, 2012)<sup>31</sup>. Secondo Sheerens:

---

<sup>31</sup> La pubblicazione *Teaching Practices and Pedagogical Innovation. Evidence from TALIS* del Centre for Educational Research and Innovation [CERI] dell'OECD, definisce i seguenti punti chiave:

- A major part of teachers' work consists of teaching students in classroom and preparing instruction. But recently, additional professional practices have received attention, especially those that help transform the school into a professional learning community. Both practices are substantiated with educational philosophy and empirical research.
- At the beginning of the 21st century, socio-constructivist ideas became prominent in normative approaches to classroom teaching. However, research on school effectiveness suggests that practices based on these theoretical ideas are insufficient to foster student learning. Rather, a combination of clear, well-structured classroom management, supportive, student-oriented classroom climate, and cognitive activation with challenging content has been shown to be effective.
- Classroom teaching practices can be developed through professional development as well as constructive feedback and appraisal from the principal or from colleagues, and they have been shown to

il tallone d'Achille delle scuole è la capacità di coordinare gli apprendimenti che derivano [dalle] esperienze. L'apprendimento individuale può trasformarsi in apprendimento organizzativo solo se gli sforzi di e i risultati individuali sono orchestrati, coordinati e portati entro una serie comune di obiettivi e entro una “mission” organizzativa. (2003, 38).

In altre parole, una possibile ipotesi interpretativa del concetto di efficacia della scuola è che la relazione con gli approcci e le modalità attraverso le quali le istituzioni scolastiche si organizzano al loro interno, a come gli insegnanti comunicano, collaborano, riflettono collettivamente, condividono l'*expertise*, confliggono e negoziano significati e procedure, non sia stata “ancora” messa in evidenza perché vi sono esperienze davvero limitate in questo senso, l'idea cioè che la qualità di una scuola sia qualcosa che va oltre la somma delle qualità dei singoli docenti e che l'“effetto scuola” sia una variabile la cui consistenza non sia data una volta per tutte ma consegnata al disegno che i docenti e la dirigenza mettono in atto. Una possibile ipotesi, a cui la ricerca qui esposta non può che contribuire con una più precisa definizione della domanda, è che in presenza di processi più incisivi, esperienze maggiormente diffuse in cui si proponesse un contesto complessivamente orientato alle prassi più efficaci, la misurazione dell'impatto *school factor* darebbe esiti sensibilmente diversi (Cfr. FGA, 2011, p.91).

---

be associated with teachers' beliefs. At the school level, school leadership and co-operation among staff are important conditions for advancing instruction.

- The concept of professional learning communities is rooted in socio-constructivist ideas as well as models of learning organisations. Central features of professional learning communities are co-operation, shared vision, a focus on learning, reflective inquiry and de-privatisation of practice.
- According to the literature, a small school size, high autonomy especially with regard to hiring teachers, a school management that feels responsible for improving instruction as well as a constructive feedback culture can help develop a professional learning community. Vieluf S., et al. (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*, OECD Publishing.
- <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>

## **CAP. 2 LA SCUOLA COME AMBIENTE DI APPRENDIMENTO**

### **2.1 Elementi e livelli dell'ambiente di apprendimento**

Sono individuabili diverse interpretazioni del concetto di ambiente di apprendimento, non esattamente sovrapponibili; si tratta, con Rossi, di un «concetto polisemico», utilizzato con differenti accezioni ma comunque

legato a filo doppio con la relazione didattica, con il modello di insegnamento, con la storia del processo e sul clima relazionale, sulle tipologie di attività, sulle modalità con cui i soggetti possono rapportarsi. (2009; 150).

L'interpretazione più multidimensionale del termine ambiente è rappresentata dalla traduzione in contesto, come è stato messo in luce nel Cap.1, induce a rapportarsi all'apprendimento interrogando sempre il dove, il come e il con chi questo si è realizzato. In questa accezione il contesto può risultare come uno scenario di sfondo, una rappresentazione di elementi dati rispetto ai quali si stabiliscono le interconnessioni.

Però, come sottolineato da Ligorio e Pontecorvo:

il contesto in ottica sistemica non è qualcosa che circonda e influenza un oggetto di studio, ma è un sottoinsieme del sistema più ampio che solo per bisogni di analisi viene scisso e ritagliato [...] (2010, 32).

Consistendo di due parti, “*learning*” e “*environment*”, l'espressione è duale per sua natura: gli studi associati all'apprendimento sono focalizzati su differenti meccanismi dell'apprendere, mentre quelli associati all'ambiente sono orientati ai fattori che facilitano l'apprendimento (Savalejeva, 2012, 67). In un certo senso “ambiente di apprendimento” fa transitare immediatamente l'attenzione al secondo termine: il primo è strumentale alla comprensione del secondo, mentre “ambiente per l'apprendimento” propone l'ambiente in modo più dinamico, complesso, ecologico, come l'ambito di intervento sul quale è possibile agire per favorire l'apprendimento stesso, e non solo per interpretarne le dinamiche e il processo. Si tratta di un costrutto molto vasto, che abbraccia molteplici aspetti.

Intanto il concetto non è riferibile unicamente all'istruzione, bensì alla varietà degli ambiti nei quali si verificano processi di apprendimento formale, non formale e informale.

La scuola è istituzionalmente deputata ad allestire un ambiente per l'apprendimento, che si identifica quantomeno con l'insieme dei dispositivi materiali, personali e culturali ai

quali e attraverso i quali è attribuita la funzione dell'insegnare, l'aula, gli insegnanti e la classe, gli alunni, i docenti e la struttura con le sue strumentazioni, il curriculum. Da questo nucleo essenziale il concetto può allargarsi a comprendere il contesto più ampio entro cui la scuola insiste, che abbia tratti di omogeneità geografica, sociale e culturale, come il quartiere, il paese, la città, l'area territoriale, oppure l'intero Paese, oppure essere interpretato come ambiente virtuale. Ligorio e Pontecorvo fanno riferimento all'analisi proposta da Perret-Clermont (2006) per i contesti educativi, secondo cui il contesto è rappresentato da un sistema di quadri a più livelli, un "quadro del quadro del quadro" entro cui agisce il *setting* pedagogico, che si sostanzia in aspetti fisici, atteggiamenti mentali, interpretazioni simboliche, interazioni sociali, evidenziando come «la capacità di comprendere e usare il contesto sia parte integrante delle competenze richieste agli insegnanti» (Op.cit., 37).

È possibile individuare quindi una pluralità di piani di lettura per l'ambiente di apprendimento.

Si può identificare con l'allestimento di una situazione, circoscritta e intenzionalmente predisposta, entro il quale avviene il processo di insegnamento/apprendimento e questo interagisce con la dimensione informale, come efficacemente illustrato da Antonietti con la metafora del teatro (Antonietti, 2003). Sono da identificarsi qui due polarità, che attengono l'una agli aspetti più materiali, logistici, come l'utilizzo degli spazi, degli strumenti, la gestione del tempo, e l'altra identificabile con l'espressione di *setting* pedagogico (Salomone, 1997), riferibile invece alle concezioni e ai punti di riferimento teorici che orientano le scelte.

A questo proposito (Paparella, 2009; Berchiolla et al., 2011) si riferiscono ad un "curricolo implicito" o "nascosto" per indicare che oltre alle lezioni, alle proposte didattiche strutturate, alle esperienze predisposte, si apprenda anche dall'insieme dei messaggi veicolati dagli assetti didattici, dall'uso dello spazio, dagli atteggiamenti, dalla comunicazione verbale e non verbale.

Una larga porzione dell'educazione sembra sfuggire alle scelte diligentemente programmate e sembra invece dipendere da ciò che resta implicito, da una sorta di curriculum nascosto, molto spesso affidato agli assetti organizzativi, al clima relazionale, alla configurazione stessa della scuola e dell'ambiente di apprendimento. (Paparella, 2009, 159).

L'idea di "situazione" ha una valenza almeno duplice in ambito scolastico. Intanto è connaturata allo stesso concetto di curriculum, così come è stato definito da Scurati ne

«l'insieme delle esperienze disciplinari e interdisciplinari che intenzionalmente vengono proposte dai docenti agli allievi» (1989, 12).

In situazioni di apprendimento, o esperienze, può essere declinato il percorso curricolare di ciascun allievo, o meglio, del gruppo di allievi che solitamente si identifica con una classe. Il curriculum non si esaurisce nella formalizzazione attraverso un documento, ma si “fa” attraverso le esperienze, in una interpretazione che riconduce la prospettiva culturale ed epistemologica delle discipline, così forte nella teoria del curriculum, con la specificità del contesto e dei soggetti, negli aspetti sia espliciti sia impliciti.

Una seconda interpretazione può essere legata ad elementi più incidentali e meno profondi, all'idea di situazione come “occasione” di apprendimento, circoscritta ad esperienze che trovano la propria ragione di essere proprio nella loro differenza dal *mainstream* della scuola.

Le due accezioni, apparentemente poco distanti, definiscono un profilo di relazione tra la scuola concreta ed il costrutto di “ambiente di apprendimento” sostanzialmente divergenti. Nel primo caso, infatti, la dinamica sottesa investe il complesso dei dispositivi che la scuola riconosce come propri ai fini dell'apprendimento e induce ad assumere una visione olistica ed ecologica del contesto scolastico, che sollecita profondamente il ruolo e la funzione dei docenti. Nella seconda ipotesi la scuola si avvale di contenitori, spesso concepiti altrove, a supporto della propria azione. Per essere più concreti, se la scuola vede se stessa come ambiente di apprendimento e declina questa visione in più versanti, gli oggetti e le esperienze di insegnamento/apprendimento, le relazioni interne e con l'esterno, i dispositivi organizzativi, diviene protagonista, attraverso i soggetti che la rappresentano, di un processo di continua ridefinizione delle proprie domande: che cosa va appreso e perché, cosa è rilevante per l'apprendimento, come si elaborano le conoscenze che abbiamo individuato, come si riconoscono, quali esperienze e situazioni riteniamo di dover predisporre.

Se – invece – la scuola ritiene che l'idea di ambiente di apprendimento non mobiliti un ripensamento costante delle proprie architetture e ne accoglie una interpretazione riduttiva, ha un rapporto strumentale con situazioni, spesso esterne, caratterizzato da scarsa contaminazione. È il caso della diffusione delle offerte formative per la scuola, che ha avuto ampia diffusione negli ultimi decenni – anche se attualmente vive un momento di grande difficoltà per le limitate risorse che la scuola ha a disposizione. Il confine tra i due approcci non è sempre così netto: è indubbio che l'interlocuzione della scuola con l'esterno, in termini di occasioni didattiche, visite di istruzione, laboratori, spettacoli, animazioni, progetti, abbia



avuto un ruolo importante per l'innovazione della didattica e che lo scambio di esperienze tra i contesti di istruzione formale e la variegata realtà dell'educazione non formale abbia favorito lo sviluppo di pratiche efficaci per l'apprendimento dei bambini e dei ragazzi in tutti e due gli ambiti. Molti autori hanno però sottolineato come in molti casi l'esigenza di ampliare o arricchire l'offerta formativa della scuola abbia veicolato l'immagine di un "progettificio" (Benadusi, 2009<sup>32</sup>; Cortese, 2011, Domenici, 2013<sup>33</sup>), costituito da una somma di occasioni gestite da una progettualità parcellizzata e ridondante, tesa ad accumulare più che ad integrare le esperienze. È stata esplicitata da più voci, interne alla scuola o da parte di studiosi, l'esigenza di ricondurre l'azione delle scuole e dei docenti ai compiti di base della scuola, ad operare una selezione dei contenuti e delle esperienze costitutivi del curriculum per improntare lo stesso ad una maggiore coerenza e sostenibilità, ad orientarsi verso una "essenzializzazione"<sup>34</sup> del curriculum, termine poco felice (viene proposta in alternativa la locuzione *core-curriculum*; Cfr. USR Emilia Romagna, 2012), che restituisce però la necessità di reinterpretare la progettualità delle scuole. Nella seconda parte del presente lavoro verranno illustrate le scelte operate dai docenti della scuola oggetto dello studio di caso che

---

<sup>32</sup> «Di fatto, quindi, l'innovazione didattica, come inserimento di nuovi contenuti, saperi ed esperienze, si è sviluppata nell'area extra-curricolare piuttosto che in quella curricolare, è stata addizionale ed accessoria e non, come sarebbe stato meglio che fosse, sostitutiva e costitutiva. Il progettificio della scuola del pomeriggio si è accompagnato alla stasi della scuola del mattino, con l'effetto talora positivo dell'arricchimento di interessi e motivazioni negli alunni ma anche quello negativo di indurre a trascurare le nostre strutturali debolezze [...]» Benadusi, L. (2009). Lo stato dell'arte dell'autonomia scolastica. FGA working paper 15. 2/2009. , p. 6. Reperibile in: [http://www.fga.it/uploads/media/L.Benadusi\\_\\_Lo\\_stato\\_dell\\_arte\\_dell\\_autonomia\\_scolastica\\_-\\_FGA\\_WP15\\_01.pdf](http://www.fga.it/uploads/media/L.Benadusi__Lo_stato_dell_arte_dell_autonomia_scolastica_-_FGA_WP15_01.pdf) [10 gennaio 2014].

<sup>33</sup> Citazione dall'intervento pronunciato da Gaetano Domenici nel dibattito conclusivo del Convegno *La professionalità dell'insegnante: valorizzare il passato, progettare il futuro*. Bologna, 20/21 giugno 2013.

<sup>34</sup> « [...] l'"essenzializzazione" dei curricoli consiste culturalmente ed operativamente in una definizione autonoma da parte di ciascuna scuola del proprio curriculum d'istituto, condivisa e approvata dal collegio dei docenti ed elaborata in una prospettiva di continuità con gli altri segmenti dei due cicli di istruzione.» Non si tratta quindi semplicisticamente di una riduzione dei contenuti, ma di una «selezione dei nuclei concettuali fondanti delle varie discipline e delle abilità specifiche, integrata da conoscenze, saperi ed abilità trasversali». Cattaneo, 2012. Reperibile in: [http://scuolaedidattica.lascuolaconvoi.it/index.php?i\\_tree\\_id=57314&plugin=news&i\\_category\\_id=52&i\\_news\\_id=1975](http://scuolaedidattica.lascuolaconvoi.it/index.php?i_tree_id=57314&plugin=news&i_category_id=52&i_news_id=1975) [27 maggio 2013].

vanno proprio nella direzione di calibrare la proposta formativa tra un curriculum essenziale ed altre attività centrate sull'autonomia di scelta degli alunni/studenti.

Per presentare più nello specifico i caratteri di un ambiente di apprendimento possiamo riferirci agli elementi enucleati da Antonietti:

uno spazio di azione, un progetto strutturale, gli atteggiamenti pertinenti, il senso dell'esperienza di apprendimento, (Op. cit., 1-2);

o elencati da Salomon (1996, 259):

- ambiente fisico;
- insieme di attori che agiscono al suo interno;
- set di comportamenti concordati;
- serie di regole o vincoli comportamentali;
- compiti ed attività;
- tempi;
- set di strumenti o artefatti, oggetto di osservazione, lettura, argomentazione,

manipolazione;

- insieme di relazioni fra i vari attori;
- clima relazionale e operativo; aspettative;
- assunzione del ruolo di studente;
- lo sforzo mentale profuso.

Gli elementi proposti sono riconducibili all'allestimento fisico (spazio e strumenti), alla organizzazione (tempi), ai ruoli (attori e regole): queste componenti sono rilevabili materialmente, sono osservabili direttamente o indirettamente attraverso le formalizzazioni che assumono (disposizione arredi, quadri orari, regolamenti, documentazione).

Vi sono poi aspetti che si presentano sia in forma materiale che immateriale, come quelli riferibili alla mediazione didattica (artefatti, compiti ed attività), gli oggetti culturali o concettuali e i mediatori attraverso i quali vengono manipolati. Infine vi è una componente totalmente immateriale (comportamenti, relazioni e clima, mobilitazione personale), che non sempre è esplicitata e che è descrivibile attraverso una lettura qualitativa.

Nel Capitolo terzo verranno trattate proprio le connotazioni qualitative relative alla motivazione ed al ruolo degli studenti, mentre ad un approfondimento sui ruoli all'interno della comunità di pratica e sul tempo verranno dedicati rispettivamente il paragrafo 2.3 e il paragrafo 2.4, in quanto su questi aspetti verterà una parte consistente della ricerca empirica presentata nella seconda parte del lavoro.

In questo paragrafo vengono pertanto sviluppate alcune riflessioni relative alla nozione di artefatto, elaborata nell'ambito degli studi sull'ambiente di apprendimento, e allo spazio.

### **Artefatti**

Un artefatto è un mediatore di conoscenza, prodotto dalla progettualità, dalla costruzione e dalla simbolizzazione che sono connesse alle attività umane. Attraverso gli artefatti, che sono oggetti d'uso, strumenti, ma anche il linguaggio, i concetti organizzatori, i protocolli di comportamento, si modificano sia la realtà sia i soggetti (Mazzoni, 2006). Secondo Norman (1993) gli artefatti cognitivi hanno una doppia natura, sono cioè rivolti verso l'esterno perché sono finalizzati a risolvere problemi e ad affrontare situazioni reali, e verso l'interno del soggetto che attraverso essi sviluppa la sua intelligenza.

All'artefatto è assimilabile il concetto di dispositivo:

come uno spazio/tempo intenzionalmente predisposto dal docente per favorire la mediazione tra mondi e la mediazione tra scuola e mondo. È costruito in base a specifiche prospettive di colui che lo progetta, per supportare un cambiamento soggettivo. Si concretizza in una rete di strumenti, attività e vincoli, che danno vita a una partecipazione che a sua volta produce nuove conoscenze, routine, costruzioni di senso. Il focus del dispositivo è ravvisabile nella mediazione fra un prospettato dal docente e un realizzato dal soggetto e dal docente stesso mentre agiscono (Rossi et al., 2009, 109).

Damiano, nella sua teoria dell'insegnamento come azione didattica che si avvale di mediatori (attivi, iconici, analogici, simbolici), ha analizzato il rapporto tra realtà e sostituti del reale (1993, 229). L'autore definisce l'insegnamento come "sostituzione della realtà con segni", mediatori che non sono semplicemente rappresentazioni, ma anche azione, hanno una portata attiva.

Secondo Rossi et al.:

I segni permettono di manipolare il mondo in modo "più sicuro" rispetto all'esperienza attiva che può essere però maggiormente coinvolgente e motivante. È opportuno quindi l'uso di vari mediatori che consente di attraversare da più prospettive lo spazio che si crea fra soggetto che apprende e oggetto da apprendere o da sperimentare, sia esso un'entità astratta o una situazione reale. È l'insegnante che decide come gestire la distanza fra il reale e il ricostruito tramite esperienze più controllate, verosimili (come nel caso delle drammatizzazioni) o astratte. (Op. cit., 107).

Il concetto di artefatto ha una vasta letteratura di riferimento; si possono citare Vygotskij (1978): «strumenti» di cui le persone si servono per le loro attività»; Engeström (1987): «operazioni cristallizzate»; Norman (1993): «cose che ci fanno intelligenti» (Impedovo, 2011; Bartolini Bussi e Mariotti, 2008)<sup>35</sup>. Watorfsky (1979) distingue tre categorie di artefatti; i primari che si impiegano nella pratica, i secondari, che servono al soggetto per ricostruire i processi e comunicare, i terziari che sostituiscono all'impiego pratico un sistema di regole formali.

Qual è il ruolo degli artefatti nella scuola? Il contesto scolastico è per sua natura una situazione “costruita”, negoziata, che ha alla base un’idea fondativa – Bruner parla di “bisogno primario”, connotata da un intenso rapporto con artefatti concettuali – la parola, i segni – che mediano la costruzione della conoscenza. La nozione di artefatto, nel quadro teorico dell’ambiente di apprendimento, configura molteplici implicazioni.

In primo luogo, secondo Bartolini Bussi e Mariotti, ha un «cruciale scopo educativo» attraverso «l’evoluzione di segni che esprimono la relazione tra artefatto e compiti in segni che esprimono la relazione tra artefatto e sapere» (2009, p.15) in cui l’insegnante si configura come mediatore culturale.

Rossi sottolinea come:

in molti settori la scelta degli artefatti avviene essenzialmente in funzione dello scopo che si vuole raggiungere. Non così nella didattica, dove il docente seleziona le tecniche in base ai processi cognitivi e alle procedure che l’artefatto attiva.[...]. Ogni artefatto utilizza linguaggi e rappresentazioni che portano con sé altri contenuti e altre modellizzazioni, del quale il docente deve essere consapevole e in base ai quali effettua la scelta» (2005, 65).

Ritorna quindi prepotentemente il tema della scelta da parte dei docenti, attraverso gli artefatti che esprimono e che attivano processi di conoscenza. È stato ribadito da molti autori come per le attuali generazioni la scuola rappresenti una fonte di conoscenza “collaterale” rispetto alle sollecitazioni che provengono dal contesto complessivo di vita (Bocchi e Ceruti, 2005; Ajello, 2010<sup>36</sup>). Il ruolo stesso della scuola viene completamente ridisegnato, a partire

---

<sup>35</sup> Per un sintetico inquadramento del concetto di artefatto si può fare riferimento a: De Michelis, G. (1998) *Aperto, molteplice, continuo. Gli artefatti alla fine del Novecento*: Milano, Dunod; Norman, D. (1995), *Le cose che ci fanno intelligenti*, Milano, Feltrinelli.

<sup>36</sup> «È qualcosa di più di ciò che la psicologia dell’educazione raccomandava negli anni Sessanta, cioè di partire dalle conoscenze iniziali per fare acquisire conoscenze ulteriori. Oggi tutti sono immersi in una massa di

da questa consapevolezza, in termini di organizzazione degli strumenti per l'interpretazione del mondo, di sostegno alla meta-cognizione, orientamento, accompagnamento nella ricerca di un proprio progetto di vita. Gli artefatti che la scuola integra, quindi, sono da ricondurre a questa sua *mission* contemporanea; ad essi si può guardare essenzialmente da due punti di vista. Il primo fa capo all'insegnante come singolo, al dispiegarsi dell'azione dell'insegnare, su cui convergono le domande relative alla consistenza dei saperi proposti, all'efficacia delle esperienze predisposte, alla incidenza delle dinamiche intersoggettive instaurate, alla rilevanza dei processi attivati. È stato però messo ampiamente in luce nei paragrafi precedenti come la scuola non possa più, se mai è stato possibile, identificarsi con un generico insegnante; ciò sarà esplicitato, anche dal punto di vista del profilo istituzionale e normativo che la scuola italiana ha assunto, nel capitolo quarto. Il sistema di artefatti attraverso i quali la scuola si propone come istituzione deputata all'istruzione è per larga misura il frutto di un complesso sistema di interazioni tra elementi materiali e soggettivi che agiscono a più livelli, anche decisionali. Come già richiamato nel paragrafo precedente, a fare la differenza rispetto agli apprendimenti siano i singoli docenti, un intreccio di cultura, abilità e comportamenti che caratterizzano la competenza docente (UE, 2007; Barro & Jong-Wha, 2010<sup>37</sup>; Cfr. § 1.4).

---

dati informi, che a fatica governano; in più, i giovani hanno informazioni che gli adulti non hanno: web, musica, funzionamento dei motorini... C'è poi un mondo di immagini, di simboli, di conoscenze, anche se non profondamente acquisite, che fanno parte della loro identità e del loro mondo quotidiano: se vogliamo veramente coinvolgerli, dobbiamo fare i conti con questo mondo.» Ajello, A.M. (2010). Le competenze nei contesti formativi. In M. Spinosi (a cura di), *Sviluppo delle competenze per una scuola di qualità* (pp.181-192). Napoli: Tecnodid.

<sup>37</sup> «La qualità dell'insegnamento è uno dei fattori chiave che determinerà la misura in cui l'Unione europea potrà incrementare la sua competitività in un mondo globalizzato. Alcune ricerche dimostrano una stretta e sicura correlazione fra la qualità professionale degli insegnanti e i risultati degli alunni, l'aspetto più significativo all'interno dell'ambiente scolastico che determina il rendimento scolastico (la sue conseguenze superano di gran lunga quelle dell'organizzazione scolastica, della direzione o della situazione finanziaria).» COMMISSIONE UE (2007). *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti. Comunicazione della commissione al parlamento europeo e al consiglio*

Reperibile in <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:IT:PDF> [8 maggio 2013]. I riferimenti di ricerca sono: Darling Hammond et al 2005, *Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness*. Education Policy Analysis Archives, 13(42) 16-17, 20; Hanushek, Kain & Rivkin 2005, *Teachers, Schools, and Academic Achievement*.

Il profilo dell'insegnamento oggi ha però una multidimensionalità che non coincide (più) con la sola unità di lezione in classe.

Se proviamo a porci “a fianco” di un allievo durante il suo percorso scolastico risulterà evidente ai nostri occhi come non siano scindibili i singoli artefatti con i quali si confronta, dal senso generale che la sua esperienza assume.

Come afferma Dozza:

guardiamo alla scuola come a un'organizzazione complessa, a un contesto al cui interno s'intrecciano molteplici interazioni e relazioni regolate da specifiche costrizioni ecologiche e dalla matrice di significati di cui una determinata scuola è intessuta e da cui trae senso. Un “contesto” caratterizzato da un “contratto” più o meno esplicito e da un assetto organizzativo che si riverbera sull'essere insegnanti/operatori in quella scuola così come sull'essere allievi in quella scuola/classe. Tanto che si può affermare che il principale contenuto che della scuola resta è l'esperienza e l'idea di scuola. (2006, 57).

### **Spazio**

Lo “spazio di azione” ha perduto progressivamente ogni carattere di neutralità per configurarsi sempre più come una variabile fondamentale nei processi di insegnamento/apprendimento, che va a costituire :

un campo comune di percezioni e di interazioni che viene mantenuto durante la giornata (Bruni & Gherardi 2007, 37).

Lo spazio fisico, le strutture architettoniche, gli arredi, gli strumenti di lavoro e d'uso, i colori, i materiali, la luce, il calore: considerati nella loro funzione, per le loro proprietà e nelle loro combinazioni, questi elementi hanno assunto una rilevanza centrale per chi si occupa di scuola e di educazione, tanto a livello teorico quanto per le implicazioni pratiche<sup>38</sup>(Gherardi & Manini, 2001).

---

<sup>38</sup> Per una documentazione sul “dialogo” tra pedagogia e architettura scolastica si veda il sito “Abitare la scuola”, implementato dall'ANSAS/Indire <http://www.indire.it/aesse/index.php> [29 settembre 2012]. L'Istituto di ricerca Indire ha dedicato ampio spazio al rapporto tra apprendimento, allestimento dello spazio/tempo e tecnologie. Cfr. Convegno “Scuola del futuro: ripensare tempi e spazi dell'apprendimento”, Napoli, Città della Scienza venerdì 11 ottobre 2013: « Come disegnare gli spazi dell'aula per un ambiente scolastico flessibile, in grado di adattarsi alle esigenze cognitive delle nuove generazioni? Quale scuola immaginare, in cui sia possibile un'efficace integrazione tra innovazione metodologica disciplinare e la sperimentazione laboratoriale, in cui le ICT siano “compagne di scuola” dei nostri ragazzi?» <http://www.indire.it/eventi/?p=2673> [18 gennaio 2014].

Il piano di sviluppo PON FESR del 2010, ad esempio mette sotto il concetto di "Ambienti per l'Apprendimento" una serie di azioni da finanziare per «incrementare la qualità delle infrastrutture scolastiche, l'eco-sostenibilità e la sicurezza degli edifici scolastici; potenziare le strutture per garantire la partecipazione delle persone diversamente abili e quelle finalizzate alla qualità della vita degli studenti». Nel mondo della scuola si sta facendo strada l'idea che:

[sia] necessario riprogettare gli spazi già esistenti per renderli adatti alle nuove metodologie. C'è una "leggibilità" degli spazi, concetto già appartenente alle scuole Montessoriane, per cui gli studenti devono essere in grado di riconoscere, attraverso la lettura dei luoghi, a quale tipo di apprendimento lo spazio è destinato. Esiste una stretta relazione tra la struttura, gli arredi e gli spazi (aspetto topico) e ciò che significano gli stessi (aspetto semantico). (Vettori, 2013)<sup>39</sup>.

Vi sono molte esperienze internazionali<sup>40</sup> ed anche alcune nazionali (con un significativo e inspiegabile "vuoto" tra Maria Montessori o Loris Malaguzzi e le Classi 2.0) che vanno nella direzione di un binomio sempre più stretto tra architettura e pedagogia.

L'attuale tipologia dello spazio didattico si basa ancora sull'antico assetto delle scuole ottocentesche, basate sulla concentrazione fisica degli allievi e sull'isolamento visivo e gerarchico del docente all'interno di uno spazio fortemente direzionato, rigido e compresso. (Biamonti, 2008)<sup>41</sup>

In Australia è stato realizzato un progetto (BER (*Building the Education Revolution 2009-2011*)), per costruire scuole nuove o ristrutturare scuole esistenti dotandole di ambienti multifunzionali e connotare la scuola come ambiente di apprendimento per l'intera comunità.

---

<sup>39</sup> Intervista a Cristina Bonaglia, Dirigente Scolastico presso L'Istituto Enrico Fermi di Mantova. Reperibile in <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1817> [18 gennaio 2014].

<sup>40</sup> Lo studio *Designing for Education: Compendium of Exemplary Educational Facilities* è stato pubblicato dall'OECD nel 2011. Parzialmente reperibile in: <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/centreforeffectivelearningenvironmentscele/designingforeducationcompendiumofexemplaryeducationalfacilities2011.htm>. Cfr. anche <http://www.designshare.com/index.php/language-school-design> [18 gennaio 2014].

<sup>41</sup> Scenari futuri degli ambienti di apprendimento. Intervista di Maria Grazia Mura ad Alessandro Biamonti, docente presso il Politecnico di Milano e autore del testo (2007) *Learning environments. Nuovi scenari per il progetto degli spazi della formazione*. Milano: FrancoAngeli. Reperibile in: <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1537&graduatorie=0> [24 gennaio 2013].

L'aspetto interessante è che il programma è stato preceduto da uno studio che è partito da domande legate all'apprendimento e al curriculum: quali competenze devono raggiungere gli studenti? Come valutare queste competenze? Quali approcci pedagogici? Come un ambiente di apprendimento può essere funzionale a diverse tipologie di attività? O essere promotore dell'indipendenza e della motivazione dello studente? Quali pratiche di valutazione sono applicate? Quali attività sono connesse alla comunità esterna alla scuola??

Sono stati quindi identificati 5 ambienti a partire dalle attività che possono essere svolte all'interno degli stessi: *l'individual setting*, il *group setting*, *l'activity rich setting*, *l'informal learning setting* e lo *staff setting* (citato da Cannella, 2013).

Ancora Rossi rileva che:

benché l'ambiente, e quindi lo spazio, siano da sempre una variabile didattica, nel passato il ruolo del tempo era centrale. Il legame tra didattica e progettazione, tra didattica, organizzazione dei tempi e successione delle attività sembrava il nucleo centrale attorno al quale si giocava il processo formativo. Il resto poteva incidere ma in modo accessorio. Oggi lo spazio ha acquistato una maggiore centralità e si preferisce parlare di spazio/tempo per descrivere l'evento e sua complessità e l'intreccio in cui la successione è connessa alla contemporaneità di proposte multiple e alla predisposizione di possibili alternative.» (Op.cit., 151).

L'autore fa riferimento ai modelli di ambiente di apprendimento elaborati all'interno del paradigma costruttivista (Jonasson et al., 1999)<sup>42</sup>, mettendo in luce anche come questi si leghino profondamente allo sviluppo delle tecnologie informatiche e digitali, estendendo le nozioni di "situazione" e di "interazione" all'apprendimento a distanza. Nel presente lavoro il tema delle tecnologie rimane sottotraccia, per l'impossibilità di trattarlo in modo approfondito, ma non intenzionalmente ignorato, in quanto per molti versi l'evoluzione tecnologica è sovrapponibile a quella dell'ambiente d'apprendimento nelle concezioni di base e nelle applicazioni concrete.

Nel momento in cui si affrontano il concetto di artefatto e il tema dello spazio è possibile riflettere sul fatto che l'approccio al contesto scolastico come ambiente di

---

<sup>42</sup> Cfr. paragrafo 1.2. Il Modello CLE (*Constructivist Learning Environment*) proposto da Jonnassen è centrato sulla soluzione di casi, problemi, situazioni aperte. Hannafin, Land & Oliver parlano di OLE (*Open Learning Environment*) come un modello in cui la gestione dell'apprendimento è affidata al soggetto, con il supporto di facilitatori e di una situazione adeguatamente allestita. Cfr. Rossi, Op. cit, 152.



apprendimento sembra evolvere parallelamente alla denominazione convenzionale dei livelli di sviluppo delle tecnologie. Se i presupposti del socio-costruttivismo indirizzano ad una visione situata, distribuita e negoziata dei processi di insegnamento-apprendimento, questi si estrinsecano da una fase caratterizzata dall'assenza di tecnologie informatiche e per la comunicazione, che potremmo definire 0.0, ad una fase, coincidente con il decennio che abbiamo alle spalle, in cui sono state esperite le potenzialità di strumenti 1.0, alla fase attuale in cui le applicazioni 2.0 pongono l'attenzione alla relazione tra situato e a distanza, tra formale e informale, tra fruizione, costruzione e condivisione, tra autonomia e interazione.

## **2.2 La comunità scolastica: ruoli e attori**

Declinare l'ambiente di apprendimento in termini di comunità è rilevante per il presente lavoro da più punti di vista: in primo luogo rappresenta una chiave di lettura dei contesti sociali proposta da molti autori, considerati gli interpreti della post-modernità (Bauman, Beck, Nussbaum, Morin), lettura all'interno della quale può collocarsi anche un approccio al contesto scolastico. Nella concezione "glo-cal"<sup>43</sup> le aggregazioni sociali, formali e informali che stanno in prossimità dell'esperienza individuale e della fattualità dei fenomeni, costituiscono l'architettura – mobile, flessibile, "liquida" – della dinamica sociale.

La dimensione comunitaria non è scindibile dalla concettualizzazione dell'ambiente di apprendimento, proprio perché questo non può essere concepito come contenitore normativo

---

<sup>43</sup> « La definizione più conosciuta della parola "glocale", e del processo di "glocalizzazione" a essa riferito, è quella introdotta nella prima metà degli anni novanta dal sociologo inglese Roland Robertson, e da lui mutuata dall'*Oxford Dictionary of New Words*, per indicare i fenomeni derivanti dall'impatto della globalizzazione sulle realtà locali e viceversa. Essa deriva dal termine giapponese "*dochakuka*", in origine usato per indicare l'adattamento delle tecniche agricole alle condizioni locali e diffusosi poi negli anni ottanta in riferimento a questioni di marketing come sinonimo di "*global localization*", localizzazione globale, per indicare una prospettiva globale adattata alle condizioni locali. [...] Il globale non è di per sé contrapposto al locale; piuttosto, quello che è generalmente considerato locale è essenzialmente incluso nel globale. In questo senso la globalizzazione, lungi da tendenze omogeneizzanti, include il legame e le connessioni con le dimensioni locali. Globalizzazione e localizzazione vengono considerate come tendenze non opposte, ma strettamente interconnesse in un processo di reciproca inclusione e modellizzazione.». D'Anna, L. (2012). Glocal/glocalizzazione. In *Impresa&Stato* 96/2012 Reperibile in:

[http://www.mi.camcom.it/c/document\\_library/get\\_file?uuid=59cd1264-f6c3-484a-89da-9f69e14c5f08&groupId=10157](http://www.mi.camcom.it/c/document_library/get_file?uuid=59cd1264-f6c3-484a-89da-9f69e14c5f08&groupId=10157)

o un dispositivo meccanicistico, ma solo attraverso un approccio olistico, ecologico e umanisticamente mediato (Morin, 2001 [1999])

Inoltre esiste una “*scholarly community*” (Shulman, 1987; cfr. anche Charlier e Daele, 2006), che dà il “senso” generale di cosa significhi essere un insegnante in un determinato contesto storico, ne definisce i contenuti culturali e professionali e ne costudisce la percezione del ruolo sociale. Sono aspetti visibili di questa comunità l’attività delle organizzazioni professionali, i contenuti delle pubblicazioni di settore, la rappresentazione degli insegnanti e della scuola fatta dai mezzi di comunicazione, gli oggetti delle trattative sindacali<sup>44</sup>.

Infine, lo studio di caso presentato nella seconda parte ha per oggetto un’istituzione scolastica che, fin dalla nascita, ha legato la propria vicenda al suo nome, Scuola Città, tanto fortemente connotato in senso democratico e comunitario.

L’intuizione e l’opera di Ernesto Codignola, che verranno sinteticamente illustrate nel § 5.1, continuano ad essere centrate su istanze fondamentali della contemporaneità.

Come affermano Fielding e Moss:

For us, however, the school has a vital role to play not only in education, but especially in a radical democratic education, [...] because I believe that it may be one of the most important institutions we have to help us build a democratic conversation about the future. A physical, local school where community members are encouraged to encounter each other and learn from each other is one of the last public spaces in which we can begin to build the intergenerational solidarity, respect for diversity and democratic capability needed to ensure fairness in the context of sociotechnical change. Moreover, the public educational institution may be the only resource we have to counter the inequalities and injustice of the informal learning landscape outside school...It is therefore the time both to defend the idea of a school as a public resource and to radically re-imagine how it might evolve if it is to equip communities to respond to and shape the socio-technical changes of the next few years. (2012, 28-29).

---

<sup>44</sup> «[...] my anticipation contained two visions, One was the vision of the solitary individual laboring quietly, perhaps even obscurely, somewhere in the library stacks, or in the laboratory, or at an archeological site; someone who pursued his or her scholarship in splendid solitude. My second vision was of this solitary scholar entering the social order – becoming a member of the community –interacting with others, in the classroom and elsewhere, as a teacher.». Shulman, L. S. (1993). Forum: teaching as Community property: putting an end to pedagogical solitude. *Change: The magazine of higher learning*, 25 (6), 6-7.

Nella teoria dell'apprendimento situato, esposta nel Capitolo 1, i processi avvengono in una dinamica relazionale che autori come Lave e Wenger hanno rappresentato nella concettualizzazione della comunità di pratiche, una triangolazione tra i soggetti, l'attività svolta e il mondo. Nel riprendere il discorso degli autori statunitensi, Orsi individua gli aspetti costitutivi di una comunità di pratica nella connessione tra le persone e tra la comunità stessa e altre comunità, nella dinamica evolutiva connessa alle attività svolte, nelle risorse materiali, a cui aggiunge come ulteriore elemento quello della "località" su cui la comunità insiste (Orsi, 2013, 19-20). Per quanto non compaia nell'espressione "ambiente di apprendimento", il termine "comunità" ne costituisce senza dubbio il terzo sostegno, la dimensione umana, relazionale e professionale che si definisce in un contesto spazio-temporale, per gli scopi che si è data e attraverso le azioni e interazioni messe in pratica per perseguirli (Smith, 2006).

L'ambito di riferimento degli studi sulle comunità di pratiche è vastissimo, il rapporto tra apprendimento e aggregazioni sociali interessa tutti gli ambiti e, oltre ad essere "necessario" perché la conoscenza avvenga, lo è anche perché essa sia riconosciuta come rilevante e diventi cultura.

In relazione alla scuola, in quanto istituzionalmente deputata ad occuparsi dell'apprendimento in stretta connessione con il profilo educativo che la società stabilisce, il concetto di comunità assume un'importanza fondamentale, non (solo) come paradigma descrittivo ma normativo (Orsi, Op.cit., 24), nel senso che essa esiste come dato di fatto e produce degli effetti, ma che per essere qualitativamente connotata in senso costruttivo, propositivo, innovativo, necessita di un passaggio che renda intenzionali gli scambi, consapevoli le interazioni, orientate le azioni.

Nella pubblicazione dell'OECD-Ceri *'Teaching Practices and Pedagogical Innovation. Evidence from TALIS'* vengono evidenziate le condizioni formali e sociali che facilitano lo sviluppo di comunità professionali di apprendimento: la dimensione quantitativa (*school size*), il grado di autonomia (*autonomy*) e la gestione (*management*), oltre alla presenza di una cultura della valutazione (*culture of feedback*) (Vieluf et al, .2012).

Così come per l' "ambiente di apprendimento", anche la "comunità di pratica" si configura come un concetto che ha implicazioni per una molteplicità di ambiti ma che innegabilmente ha una corrispondenza diretta ed una specificità in riferimento alla scuola. Nonostante ciò, entrambe le elaborazioni sono state trattate e approfondite in ambito scolastico in misura meno rilevante che in altri filoni e, soprattutto, senza innescare processi

di profonda trasformazione della scuola reale che siano direttamente riconducibili al quadro teorico di riferimento. Il tema è strettamente intrecciato a quello della scuola come organizzazione, trattato nel paragrafo 1.3, e configura un profilo della funzione docente a più dimensioni rispetto a quella dell'insegnamento. Le scuole dovrebbero agire come comunità che elaborano una visione condivisa attraverso un'intelligenza collettiva per perseguire un miglioramento continuo. I membri dovrebbero “vedere” la loro organizzazione come un insieme (*big picture*), comprendere come le parti e l'intero siano interrelate e come insistere su un aspetto crei conseguenze su un altro:

They would see the connections between people's personal and interpersonal learning, and how the organization learned collectively, as the key to change and success. (Giles e Hargreaves, 2006, 126).

A tal fine la figura del leader, il Dirigente scolastico, è fondamentale, ma lo è altrettanto che le azioni abbiano la consistenza e la profondità di resistere ed evolversi a prescindere dai mutamenti di persona alla guida della scuola (Fullan, 2002a; 2002b; 2003; Day & Sammons, 2013).

Si parla infatti, come riportato nel paragrafo 1.4, di *leadership* distribuita, con la possibilità di andare oltre un fondamento “formale” della *leadership* che può assumere anche le sembianze della collegialità e della comunità che decide (Sergiovanni, 1992).

Un *leadership* distribuita è la condizione per la una responsabilità condivisa, che è un carattere della qualità organizzativa della scuola, più che un risvolto dell'operato di un leader (Paletta, 2011)<sup>45</sup>. In riferimento al contesto italiano, soprattutto per quanto riguarda la scuola secondaria di I e di II grado, Cerini sottolinea come la costruzione di un patrimonio comune sia una operazione più complessa delle procedure di delega o di supporto alla *leadership*, per la quale occorre “crescere tutti” e “governare tutti” la comunità educativa, con forme definite, chiare e coerenti, ma senza formalismi:

Fare comunità significa curare il sistema delle decisioni, la progettazione partecipata degli aspetti curricolari e valutativi, la condivisione delle informazioni e della

---

<sup>45</sup> Nel 2012 una ricerca commissionata dalla MetLife Foundation e condotta negli USA su 1000 docenti e 500 dirigenti della scuola pubblica mette in evidenza la dimensione strategica dell'istituzione scolastica e della distribuzione della *leadership* nell'implementazione degli standard di apprendimento. Il report completo è reperibile in: <https://www.metlife.com/assets/cao/foundation/MetLife-Teacher-Survey-2012.pdf> [20 aprile 2013].

comunicazione, i sistemi interni di documentazione e di monitoraggio. (Cerini, 2013, 5).

Si può affermare, come fa Orsi, che vi sia un cambio di passo fondamentale, un salto di livello che avviene quando una scuola passa da una condizione di debolezza della comunità professionale, caratterizzata da isolamento e autoreferenzialità dei singoli, chiusura e frammentazione dei saperi, piattezza della struttura organizzativa (Orsi, 2013), ad una condizione di organizzazione a legami deboli (Weick, 1995), in cui l'apertura e la bassa gerarchizzazione risultano però positivi elementi di promozione dell'iniziativa e del confronto. Proprio per questa sfumatura del concetto di "debolezza", si tratta di un passaggio delicato e assieme nevralgico, la capacità di implementare l'efficacia nell'autonomia e nella responsabilità, intrecciando le conoscenze e i ruoli, senza incorrere nel rischio di burocratizzazione e di eccessivo verticismo. In una recente pubblicazione il '*Centre for Educational Research on Innovation*' [CERI] dell'OECD, sottolinea che:

Recently, the notion of "professional learning communities", believed to be the core of schools as "learning organizations", has gained popularity among professionals as well as policy makers. The ultimate goal is to improve student learning, but there is also a strong focus on teacher learning. Considering the teaching staff as a learning community with a high level of collaboration, coherent activities of professional development and shared practices to improve classroom teaching may help summarize and structure related concepts and findings. (2012, 27).

Le scuole sono istituzioni che hanno una struttura amministrativa entro la quale opera una organizzazione del lavoro, ma sono anche comunità educative che creano quella che potremmo definire un'ampia area di intersezione con le altre comunità educative, in primo luogo le famiglie e poi la società tutta. La relazione tra la scuola e le famiglie è imperniata proprio sul concetto di ruolo, sulla differenziazione tra due funzioni che hanno in comune un profilo educativo ed il fatto di rivolgersi contemporaneamente agli stessi soggetti. Senza poter riportare in questa sede i termini di un dibattito che si è sviluppato anche in Italia almeno dalla fine degli anni '60 del XX secolo, gli anni in cui si è costruita la dimensione partecipativa delle istituzioni pubbliche, è importante richiamare il tema del coinvolgimento delle famiglie nel contesto scolastico proprio in funzione della configurazione di una leadership educativa della scuola stessa. Come per molti altri aspetti, la partecipazione dei genitori e delle famiglie insiste su due piani: quello dell'interazione tra una responsabilità parentale ed i singoli

docenti di una/un allieva/o e quello delle modalità per una compartecipazione alla vita di una istituzione scolastica.

Le scuole costituiscono un importante catalizzatore di relazionalità e di partecipazione in una società connotata da bassa coesione, crisi delle istituzioni e delle grandi “narrazioni” dei secoli precedenti (le Chiese, i partiti politici), in una parola da “liquidità” (Bauman, 2006).

La cura dell’infanzia rappresenta una delle cifre delle società avanzate e attorno alla scuola, la prima istituzione formale entro la quale le bambine ed i bambini entrano in contatto con la varietà del mondo e con le regole della società organizzata, si creano spesso reti di comunicazione, interazione, collaborazione e partecipazione. I comitati dei genitori, siano essi di supporto o di protesta, le attività di sostegno al finanziamento della scuola, il coinvolgimento in iniziative ricreative e formative, gli scambi di favori tra famiglie e tutta la dimensione informale di socializzazione che gravitano intorno alla scuola, costituiscono un fenomeno sociale molto importante, oltre che poco studiato. Vi sono evidenze e studi che individuano nel legame tra scuola e famiglia un supporto essenziale per la qualità dell’educazione e uno dei più potenti vettori del successo scolastico. (Byrk et al., 2010; Hiatt-Michael e Hands, 2010).

Dall’originaria definizione di comunità di pratica, attraverso la contaminazione con le sollecitazioni provenienti dalla riflessione ad opera di autori come Morin e Bauman, che affrontano i temi dell’educazione in una approccio complessivo alla società contemporanea, si aprono quindi tre prospettive.

La prima, la comunità di pratica in senso stretto, definisce l’insegnamento/apprendimento l’interazione tra docenti e allievi, la negoziazione di significati, la contestualizzazione delle pratiche.

La seconda, la comunità professionale, è caratterizzata da una interpretazione del profilo professionale dell’insegnamento, che lega insieme cultura del fare scuola e organizzazione, formazione continua e implementazione delle pratiche, collegialità e leadership educativa.

La terza, la scuola come comunità, propone una dimensione partecipativa del contesto scolastico, una risposta alle domande emergenti dalla società che mette al centro un nuovo umanesimo e una forte impronta di democrazia dal basso.

## 2.3 Il tempo Scuola

Afferma Gasparini che:

La riflessione sul tempo è, assieme, una stimolante opportunità è una difficile sfida che si pone a diverse discipline così come al dialogo scientifico tra di esse, a nuove forme di sapere maturate attraverso processi di ricomposizione originale delle competenze specialistiche. Si tratta di una opportunità-sfida che riveste l'aspetto della complessità, per la pluralità di significati del tempo e per l'intrecciarsi non solo di prospettive scientifiche ma anche di esperienze umane e culturali in cui il tempo assume definizioni, significati e concretizzazioni plurime e diverse. [...]. (2000, 3).

Non è possibile – purtroppo – in questa sede, seguire le traiettorie assunte da differenti filoni di ricerca su questo “oggetto” tanto affascinante.

Per gli aspetti che maggiormente attengono gli argomenti del presente lavoro e i materiali della ricerca empirica esposta nella seconda parte, il tema è da ricondursi al ruolo del tempo all'interno delle organizzazioni e nello specifico di una organizzazione scolastica<sup>46</sup>.

In termini generali la scuola si configura come la prima organizzazione formale che compare nella biografia di ciascuno ed è caratterizzata prevalentemente da due componenti: quella dei docenti, che hanno un ruolo professionale acquisito attraverso delle procedure stabilite, e quello degli studenti, nel cui profilo vi è una componente di “coercitività” (Gasparini, 2000, 71).

---

<sup>46</sup> Sempre da Gasparini afferma che «lo sviluppo delle organizzazioni – chiamate spesso organizzazioni complesse o formali o su vasta scala – si inquadra nella generale tendenza alla razionalizzazione della società contemporanea ed è ritenuto un fattore essenziale nel raggiungimento di obiettivi preclusi non solo al singolo ma anche ad altre unità sociali che hanno strutture, processi e modi di operare diversi da quelli delle organizzazioni. Queste ultime sono caratterizzate dagli elementi seguenti: una molteplicità di individui partecipanti (i membri della organizzazione), un atto deliberativo di costituzione, la determinazione di uno o più fini specifici, la predisposizione di una struttura atta a perseguire tali fini (composta di mezzi materiali e di individui), la continuità nel tempo (garantita dal processo di sostituzione dei membri delle organizzazioni. Si osserva inoltre che parecchie organizzazioni rappresentano anche, da un altro punto di vista, delle istituzioni, vale a dire delle unità sociali in cui si esprimono norme, valori e consuetudini consolidate durevolmente nei sistemi sociali: è questo il caso tra l'altro, delle scuole e delle università, delle organizzazioni pubbliche in genere e della grande impresa.» Gasparini G. (2000). *La dimensione sociale del tempo*. Milano: Franco Angeli. 61.

Il controllo del tempo si configura come uno dei tratti distintivi della scuola sia per i docenti sia per gli studenti e tradizionalmente il suono della campanella definisce le unità base della scuola: l'inizio e il termine delle lezioni e delle pause.

Molti autori hanno sottolineato come l'identificazione del tempo scuola con l'orario di insegnamento trascuri altri possibili raccordi con i processi ed i modi dell'apprendere degli alunni. Drago afferma che:

Le contraddizioni tra l'evoluzione di numerosi aspetti dell'insegnamento e la riproduzione del modello temporale della scuola nato nel secolo scorso sono diventate un fattore di estrema rigidità e di blocco dell'evoluzione organizzativa e didattica. (Drago, 2005).

Le «2000 campane» che ogni studente ascolta in un anno scolastico inducono lo stesso autore a riflettere come al dispositivo regolativo fondamentale attuato dalla scuola, possa essere riferita la stessa critica che Friedman rivolgeva al sistema taylorista di organizzazione del lavoro (Ibidem). L'idea che il tempo sia una fondamentale “variabile pedagogica” (Cerini, 2003) ha guidato molte delle esperienze di innovazione della scuola nel secolo scorso<sup>47</sup>; si può però affermare che si tratti di un ambito che presenta un limitato

---

<sup>47</sup> «Sul piano delle politiche scolastiche, la questione “tempo scuola” ha contribuito allo spostamento di prospettiva dall'assistenza scolastica al diritto allo studio e quindi a far vivere il diritto all'istruzione come uno dei diritti fondamentali di cittadinanza; oggi diremmo: dall'enunciazione del principio dell'obbligo scolastico all'impegno per il successo formativo. Le scuole a tempo “lungo” si sono qualificate come scuola della comunità, come un ambiente pedagogico “totale” ad alta visibilità pubblica. Ad esempio, il tempo pieno si è presentato non solo come modello organizzativo più compatto e integrato (ricco di servizi accessori), ma anche come una istituzione educativa “aperta” verso la città, come centro di educazione permanente della comunità, con una necessaria attenzione alla qualità delle strutture, dei servizi, dei laboratori, delle biblioteche.

Il messaggio pedagogico è stato altrettanto chiaro: un rapporto più coraggioso con la comunità, con la cultura del territorio, con una grande capacità di accoglienza e accettazione delle diversità, di rispetto e valorizzazione delle identità e delle radici, ma da proiettare in un orizzonte più vasto con la forza della conoscenza, dell'istruzione che emancipa e libera.

Sul piano della cultura organizzativa la gestione di tempi scuola differenziati ha aperto le porte dell'autonomia, intesa come capacità di autogoverno, come iniziativa progettuale, come assunzione di responsabilità. Questo processo è avvenuto innanzi tutto all'interno dei gruppi degli insegnanti operanti nelle realtà di tempo pieno, di tempo modulare, di tempo prolungato della scuola media. La condivisione delle responsabilità (team-teaching) è stata la cifra interpretativa dell'integrazione del tempo scolastico: un senso di partecipazione a strutture e modelli innovativi di scuola, che si è invero attraverso una organizzazione leggera, basata sulle persone e sulle loro motivazioni, piuttosto che sugli incastri perfetti degli orari e delle presenze (come è apparso poi nel “modulo”).»



panorama di studi e ricerche, soprattutto attuali, a fronte invece di una centralità nel dibattito/scontro che ha accompagnato riforme e proposte di modelli differenti di scuola nel nostro Paese, che hanno avuto proprio nel tempo-scuola ad essi corrispondente il principale dispositivo di attuazione.

L’approccio al tema avviene in modo indiretto, come risvolto di filoni di ricerca che hanno un oggetto differente: i processi cognitivi, la motivazione, la differenziazione didattica, gli stili di apprendimento, l’orientamento e il progetto di vita. Le implicazioni in ordine al “fattore tempo” a cui tutti questi ambiti riconducono sono infatti molteplici ed evidenti; la limitata presenza di “casi” , dopo la lunga stagione del tempo pieno, che abbiano intenzionalmente sperimentato differenti modalità di organizzazione e gestione del tempo-scuola sulla base di complessi di ricerca sull’apprendimento, sulla motivazione, sulle differenze individuali – o a partire da altre sollecitazioni – ha però determinato un “vuoto” di ricerca empirica, soprattutto in Italia.

Il “tempo della scuola” tende ad essere interpretato nelle sue due dimensioni estreme, una molto generale, quella stabilita dalla normativa e una particolarissima, quella soggettiva del docente che interpreta la mediazione didattica. Ricondurre la sua trattazione alla cornice di riferimento dell’ambiente di apprendimento consente di affrontare il tema attraverso un’analisi multilivello.

Come affermano Rossi et al.:

In didattica l’azione assume caratteristiche complesse. Avviene in uno spazio-tempo predisposto dall’insegnante in cui si evolvono due processi sinergici e autonomi, insegnamento e apprendimento; contemporaneamente, l’azione è anche la mediazione tra i due processi. L’insegnamento propone processi ricorsivi in cui costruire relazioni tra il dentro e il fuori, tra l’essere in situazione e riflettere sulla situazione, distanziandosi da essa. Sono spazi di regolazione, di costruzione di ponti in cui dialogano i mondi e le rappresentazioni di mondo, le esperienze e le formalizzazioni delle stesse, l’essere in azione e il riflettere sull’azione. Contemporaneamente

---

[http://www.funzioniobiettivo.it/glossadid/tempo\\_come\\_variabile\\_pedagogica.htm](http://www.funzioniobiettivo.it/glossadid/tempo_come_variabile_pedagogica.htm) [3 giugno 2013].

Per una sintetica ma documentata ricostruzione del ruolo del “tempo” nella storia delle istituzioni scolastiche vedi Drago. R. (2005). *Tempo di scuola. Appunti e riflessioni sull'organizzazione del tempo scolastico*. [http://ospitiweb.indire.it/adi/TempoScuola/Temposcuola\\_frame.htm](http://ospitiweb.indire.it/adi/TempoScuola/Temposcuola_frame.htm) [3 giugno 2013].

l'apprendimento sperimenta tali spazi, con esiti che dipendono dall'identità e dalla storia degli attori. (Op.cit., 7).

Il “dialogo possibile” tra la ricerca più avanzata sull'apprendimento e i dispositivi organizzativi del tempo che “contiene” i processi di insegnamento/apprendimento, consente di evidenziare alcuni elementi fondamentali.

In primo luogo si può operare una distinzione tra gli aspetti che attengono quella che potremmo chiamare la dimensione istituzionale (ordinamento, orari, turni, organizzazione) e gli aspetti riferibili all'interazione tra insegnante e allievi che prescinde dalle regole di funzionamento delle istituzioni scolastiche, perché questa esiste laddove vi sia una scuola, qualunque siano le procedure e le soluzioni organizzative della stessa.

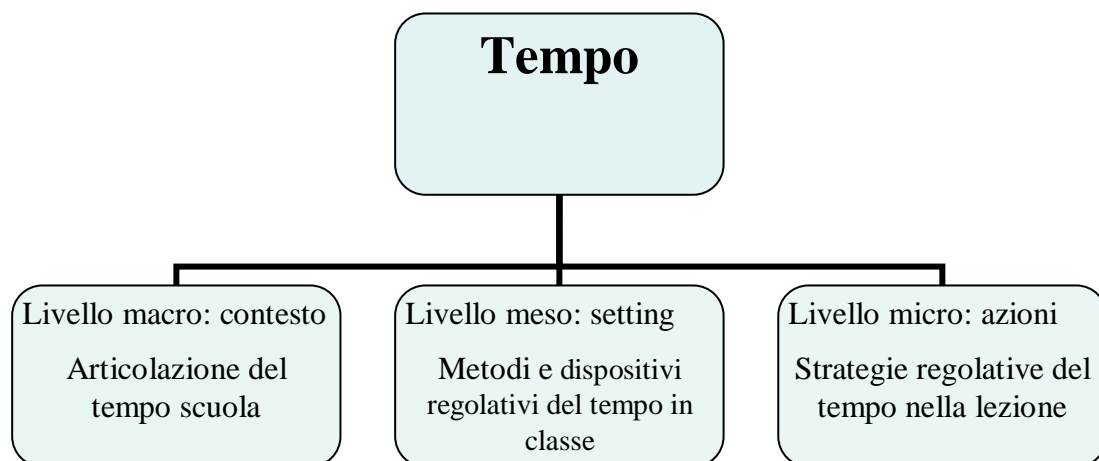
Calvani individua nella “strategia” la nozione per l'insieme delle pratiche che regolano l'attività d'insegnamento, adattando una definizione da Ianes e Cramerotti (2009, 127), quale:

punto di convergenza fra tre assi: socio-relazionale, dal livello della collaborazione con il compagno ai livelli più alti della scuola come rete; socio-affettivo, che riguarda l'attenzione verso l'allievo e il supporto emotivo che gli viene fornito; cognitivo, che riguarda l'apertura/direttività della guida istruttiva (2011, 32)

e propone però una estensione di significato da strategie didattiche rivolte direttamente agli allievi a strategie di contesto volte a progettare, predisporre, allestire, valutare l'ambiente di apprendimento (Ibi, 33), che riportano alla dimensione più ampia sopra esposta:

Mentre il livello microdidattico riguarda la didattica «viva», con la sua regolazione continua degli stimoli istruttivi e della dinamica relazionale, esistono livelli più alti del *decision making* istruttivo: si può infatti parlare anche di un livello macrodidattico, relativo alla definizione della struttura e dell'allestimento complessivo del progetto (definizione obiettivi, valutazione, tipologia comunicativa, tipologia curricolare ecc.), e di un livello mesodidattico (selezione ed integrazione di strategie e tecnologie didattiche). (Ibidem, 82).

Se proviamo ad “incrociare” la variabile “tempo” con i diversi piani entro i quali è “contenuta” l'attività didattica, si possono enucleare gli elementi che configurano le scelte da assumere da parte dei docenti come singoli, come team e come comunità professionale.



Il livello micro si configura come ambito delle azioni attraverso le quali si “dipana” il processo di insegnamento, le scelte quotidiane della mediazione didattica e della relazione tra docente ed allievi. Su questo piano i contributi più consistenti sono da ricercarsi nelle ricerche sulle strategie efficaci di insegnamento, dove il tema del tempo è focalizzato indirettamente in relazione alle caratteristiche della “lezione”: i tempi di attenzione a seconda delle attività proposte, il rapporto tra istruzione diretta e protagonismo dell’allievo, il ruolo di *input* e *feedback*, l’utilizzo di dispositivi, strumenti e materiali prima, durante e dopo la lezione, in presenza e a distanza.

Non tutte le strategie hanno una “rilevanza temporale”, come le connotazioni dell’interazione tra docente e allievi: si può affermare che essere in sintonia con gli interessi e le pre-conoscenze degli alunni, promuovere l’autostima, dare feedback, puntare ad una relazione affettiva, non abbia quantitativamente ma piuttosto qualitativamente un “peso”. A ciò si può obiettare che anche questi aspetti abbiano bisogno di un “tempo dedicato” che può essere sensibilmente diverso: il “colore” dell’interazione tra docente e allievi definisce anche la gestione del tempo che essi trascorrono insieme.

Secondo il contributo di Calvani (2012), che sintetizza lo “stato dell’arte” della ricerca sull’efficacia delle pratiche di insegnamento,

gli ingredienti fondamentali per un’istruzione efficace possano essere cercati nell’integrazione tra istruzione diretta, strategie metacognitive in piccolo gruppo, alternanza di ruoli, attenzione all’interazione reciproca. Un’altra azione didattica

particolarmente efficace riguarda la pratica (guidata, ripetuta, variata). (Op. cit., 44<sup>48</sup>; Savelyeva, 2012).

Nello *story-board* di una lezione, di una classe con il suo docente, il tempo dell'ascolto, il tempo della cura, il tempo dell'osservazione, il tempo della ripetizione per chiarire, per riprendere, per riproporre con altre parole, il tempo del *feed-back* da parte del docente per e da ciascun allievo, si configurano come un tempo difficilmente quantificabile, ma certamente consistente. Prendere o perdere questo tempo fa la differenza.

Ancora più “visibili” le implicazioni relative alla scelta delle strategie cognitive, che implica un diverso “disegno” rispetto all’uso che il docente fa del tempo che gli è assegnato. Prendiamo le strategie riconducibili a due “famiglie” indicate da Calvani come efficaci (Cfr. nota 36): le strategie cooperative e la pratica guidata. Ogni insegnante è consapevole che organizzare la proposta didattica intorno a dispositivi che abbiano questo approccio comporti un grande investimento di tempo: comporre gruppi o coppie di alunni, organizzare lo spazio e gli arredi, differenziare e chiarire le consegne, fornire materiali strutturati per una guida

---

<sup>48</sup> Più nello specifico, espressi con il coefficiente di rilevanza statistica: «puntare a obiettivi chiari, condivisi con l’allievo, rispetto a qualunque generica indicazione del tipo «fai del tuo meglio», «fai come pensi di fare», rimane un punto di forza, un presupposto per l’efficacia: tutti gli approcci che si caratterizzano in tal senso conseguono un  $ES = 0,6$ . Dati impressionanti vengono ottenuti dalla valutazione formativa ( $ES = 0,9$ ). Straordinaria anche l’efficacia del *reciprocal teaching* ( $ES = 0,74$ ) che, come noto, è una metodologia messa a punto da Palincsar (1986) nell’ambito della comprensione di testi, in cui dapprima il novizio è come spettatore, poi inizia con compiti semplici, modellamento e fading. Di efficacia apprezzabile risulta la famiglia delle strategie cooperative, su cui torneremo ( $ES = 0,4-0,5$ ). All’opposto risultano di scarsa efficacia la famiglia dell’*inquiry based learning* e del *problem solving learning*, le implementazioni con tecnologie (computer assisted instruction, web based learning, simulation, istruzione programmata, distance education) — con l’eccezione dei metodi di video interattivi ( $ES = 0,52$ ) — e approcci orientati a valorizzare gli stili di apprendimento (vedi dopo). Dal lavoro di Hattie risulta come alcune componenti didattiche, trasversali a più strategie o modelli, ottengano eccezionale efficacia: tra esse il feedback rivolto dall’allievo all’insegnante (0,9), il fattore di chiarezza dell’insegnante (0,77), il feedback rivolto dall’insegnante all’allievo (0,73). Dai dati risulta che «il fattore più importante è il feedback che va dallo studente all’insegnante piuttosto che l’opposto. Il feedback dallo studente all’insegnante è del resto ciò che fa l’apprendimento visibile, il vero punto di incontro tra insegnamento e apprendimento» (Hattie, 2009, p. 173). In generale, tra le architetture dell’istruzione, le più efficaci rimangono quelle ricettive e direttive rispetto a quelle esplorative: attività con ampi gradi di apertura (ricerca in classe, studio di caso, esplorazione libera) impongono un più alto carico cognitivo estraneo; queste possono rimanere valide per soggetti con alta expertise in accordo con quanto già sottolineato da Kirschner (Kirschner et al., 2006).» (Ibi, 44)

indiretta del lavoro, sorvegliare una molteplicità di situazioni, gestire il feedback; e ancora, predisporre esperienze concrete, svolgere compiti di esemplificazione, controllare il modellamento danno forma ad un tempo della didattica molto lontano dal dispositivo spiegazione/esercitazione/interrogazione. Per la ragione – più volte esposta – che la didattica proposta ad un gruppo classe è orchestrata nella quasi totalità dei casi da una pluralità di docenti, la dimensione *micro* assume una rilevanza che va immediatamente aldilà delle scelte del singolo insegnante, mettendo in evidenza il livello *meso* : tutti gli approcci e tutte le opzioni metodologiche espresse concorrono all’istruzione di un allievo/di un gruppo e ne definiscono il curriculum. La coerenza della proposta didattica complessiva, se la si guarda dalla parte dell’esperienza scolastica degli allievi, è qualcosa di più complesso di un rapporto unidimensionale tra l’insegnante, il sapere e l’insegnamento, ma attiene un insieme di relazioni orizzontali con quel contesto scolastico – in primo luogo con gli altri insegnanti – e con il contesto più generale. Il *setting* temporale del processo di insegnamento veicola la qualità attribuita alle sue diverse componenti; è infatti attraverso il tempo dedicato a ciascuna parte che si ricostruisce una sorta di “tassonomia” delle azioni. La percezione di che cosa sia importante sapere o saper fare è direttamente parametrata sulla quantità di tempo assorbito dalla ripetizione dei contenuti o delle pratiche guidate, dall’ascolto delle persone o del contenuto delle interrogazioni, dall’attenzione al libro di testo o alla realtà, dalla valutazione formativa o da quella sommativa. I due livelli – *micro* e *meso* – sono strettamente interrelati, il primo stabilisce il *setting*, l’insieme delle dinamiche che fanno da cornice, mentre il secondo esplicita gli orientamenti metodologici del docente in azioni quotidiane. Ora, in presenza di una pluralità di docenti per classe, come troviamo nella realtà della scuola del I Ciclo in Italia<sup>49</sup>, il livello *meso* ha già una rilevanza che va aldilà delle opzioni espresse dai singoli e investe gli assetti organizzativi e soprattutto le modalità di interazione tra insegnanti. Infatti, l’organizzazione dello spazio, degli arredi e dei materiali (pensiamo alla disposizione dei banchi e al posizionamento della cattedra, che definiscono lo spazio di azione e comunicazione per la didattica), la gestione della classe, le *routines* e le abitudini, le regole di comportamento esplicite e implicite, e poi gli approcci metodologici, le strategie, le modalità

---

<sup>49</sup> Il “maestro unico”, che dal punto di vista normativo rappresenterebbe l’ordinamento della Scuola primaria, ai sensi della Legge 169/2008, costituisce paradossalmente una realtà quantitativamente irrilevante. Nell’anno scolastico 2011/2012 in tutta Italia lo 0,4% degli alunni si sono avvalsi del cosiddetto maestro unico a 24 ore di lezione settimanali. MIUR (2012). *Monitoraggio sullo stato di attuazione delle riforme* .

di valutazione, sono tutti aspetti che concorrono a più voci a determinare la “qualità” del tempo trascorso nell’ambiente scolastico. Una giornata scolastica è un *continuum* per gli alunni/studenti che assistono all’avvicinarsi dei loro docenti “sulla scena”, ciascuno dei quali “allestisce” il proprio *setting*. Il carattere che viene ad assumere l’ambiente di apprendimento può essere fattuale, una sommatoria di differenti interpretazioni che casualmente possono convergere o divergere, oppure corrispondere ad un processo di confronto, anche di scontro, di negoziazione, di condivisione. Il livello intermedio è quello che maggiormente sfugge ad una etero-determinazione, non può essere stabilito per legge, costituisce la prerogativa essenziale dell’insegnante che allestisce lo “sfondo” sul quale si proietta la mediazione didattica, che è invece condizionata da elementi più contingenti, come le risorse disponibili. Il *setting* con il quale un insegnante si propone alla classe attiene la sua idea di insegnamento, la sua formazione, le sue esperienze pregresse e – indubbiamente – anche la dinamica di interazione professionale con i colleghi: una classe, una scuola possono avere un *setting* condiviso, per quanto a maglie larghe, oppure tanti *setting* quanti sono i docenti. Più frequentemente si verificano “incontri” tra gruppi di docenti che si riconoscono reciprocamente un’ispirazione comune. È l’ambito sul quale ha maggiore incidenza il processo di costruzione della professionalità, che potremmo circoscrivere in una triangolazione: le convinzioni esplicite ed implicite delle persone; i saperi professionali veicolati dalla formazione iniziale e in servizio nonché i contributi che la ricerca può mettere a disposizione, le competenze acquisite con l’esperienza sul campo e la negoziazione entro delle comunità professionali. Il grado di sintonia e di coerenza che restituisce il *setting* entro il quale avviene l’esperienza scolastica è sicuramente “percepito” dagli allievi: dedicare a questo una porzione del lavoro dei docenti per affrontare una impostazione condivisa, costituisce un passaggio estremamente significativo.

Il lavoro che propongo si concentra su questo terzo livello, la progettazione di un contesto scolastico da parte della comunità professionale di una scuola, orientato da conoscenze e convincimenti frutto di una elaborazione collettiva. Ritengo importante accennare al possibile, per quanto non automatico, verificarsi di una situazione di *setting* che potremmo definire “conformista” o “obbligato”, quando cioè in un contesto scolastico si portano a modello e si cristallizzano procedure, atteggiamenti, schemi mentali, che rendono estremamente rigido il ventaglio delle possibili opzioni e degli atteggiamenti, riducendo al minimo e talvolta stigmatizzando approcci problematicisti, atteggiamento di ricerca, visioni divergenti. Il tema è di particolare interesse perché quando si va a studiare, attraverso

procedure il più possibile controllate, un'esperienza scolastica per ricavarne possibili generalizzazioni, rischia di rimanere sottotraccia e di falsare la rappresentazione di una situazione.

L'esperienza scolastica si sviluppa attraverso frazioni temporali, l'anno, i quadrimestri, le settimane, le giornate: a livello macro – il contesto scolastico – il dispositivo fondamentale che regola il tempo è l'orario settimanale. I criteri attraverso i quali viene formulato l'orario scolastico hanno come presupposto una determinazione quantitativa del tempo da dedicare ai diversi ambiti del sapere: quali discipline e per quanto tempo. La “composizione interna” del tempo scuola non è funzionalmente differenziata, è piuttosto gerarchicamente ordinata secondo una tassonomia dei saperi disciplinari, ciascuno dei quali concorre in misura diversa alla formazione.

La gestione del tempo “dentro” le discipline dipende dal docente, dalla sua visione didattica, dell'epistemologia disciplinare (indipendentemente dalla interpretazione didattica del docente, la mediazione didattica dell'educazione motoria è comunque differente da quella della lingua inglese), ma si può affermare che essa sia legata anche a delle prassi, a dei protocolli più o meno formalizzati sui quali gli insegnanti modellano la propria proposta. Questi sono legati a una cultura della didattica più generale e prodotti da un'elaborazione “collettiva” propria di gruppi di docenti, di un'istituzione scolastica, di un'area geografica, di un intero Paese: vengono messi in pratica e diffusi attraverso studi, seminari, riviste specializzate, percorsi documentati, ma soprattutto “appresi” nei percorsi di formazione iniziale, attraverso l'esperienza di molti in tanti specifici contesti scolastici, fino a diventare un dato acquisito. Un esempio in questo senso sono le *routines* legate all'accoglienza nella scuola dell'infanzia in Italia, che costituiscono un dispositivo organizzativo strutturale del tempo scuola. Un altro esempio, relativo al mondo anglosassone, è la gestione della lezione, intesa come unità temporale di presenza dell'insegnante, scandita convenzionalmente in un segmento *warming-up* (riscaldamento), in una porzione di lavoro *main-task* (focus della lezione), per concludersi con un momento *summary* (di rielaborazione e *feedback*).

Oltre a questa dimensione “fenomenologica” del tempo scuola (la percezione da parte dei protagonisti) e didattica (l'uso che i docenti fanno del tempo, come lo “riempiono” di attività) vi è un tempo istituzionale della scuola, che è scandito in tre contenitori fondamentali: la durata degli ordini di scuola, il calendario scolastico annuale e l'orario settimanale.

In molti sistemi scolastici, ed anche in quello italiano, ciò che caratterizza questi tre “quadranti”, con intensità diverse, sono la rigidità e la parcellizzazione. Giles e Hargreavers parlano di una “grammatica” della scuola incardinata su tre punti:

age-graded, subject-based curriculum, and lesson-by-lesson schedule. (2006, 126).

Il passaggio tra gli ordini di scuola e tra i loro segmenti interni, gli anni, è regolato da procedure formali di rigidità assoluta: è necessario essere ammessi all’anno successivo e al successivo grado di istruzione attraverso una “promozione”, sancita da una procedura di scrutinio o di esame<sup>50</sup>.

Vi è un tempo vincolante, diverso a seconda dei gradi scolastici e riguarda la quantità di ore stabilite dalla norma entro cui si svolgono le attività didattiche vere e proprie, a cui corrispondono i tempi di lavoro degli insegnanti, gli orari di cattedra, sulla base dei quali sono determinati il numero dei docenti di ciascuna istituzione scolastica. Quando si esce dal contenitore della lezione è la comunità scolastica che entra in gioco sul tempo di tutti: turni, pause, momenti collettivi.

Nel § 4.3 verranno messi in evidenza i margini di flessibilità rispetto al tempo scuola e le opportunità che hanno le istituzioni scolastiche – espresse dalla normativa in materia – di interpretare in chiave autonoma questo ambito.

Il congegno fondamentale attraverso il quale si mette una scuola “in esercizio” è l’orario settimanale delle lezioni, che si presenta con i caratteri e i criteri di ciascuna specifica istituzione scolastica: ci si può attestare in corrispondenza alle disposizioni normative “processando” tutte le variabili assegnate fino ad ottenere il quadro orario, oppure si può assumere il tempo come un oggetto – un artefatto – che è qualcosa di più di un adempimento burocratico indispensabile per la regolazione delle attività didattiche, un oggetto plasmabile anche secondo criteri coerenti con una visione dell’apprendimento e dell’insegnamento.

---

<sup>50</sup> Il calendario scolastico annuale ha assunto una maggiore flessibilità con le disposizioni che ne attribuiscono la competenza alle Regioni; le istituzioni scolastiche possono, con una delibera del Consiglio di Istituto, intervenire sul calendario scolastico con modifiche minime, per cui la data di inizio e fine dell’anno scolastico è attualmente diversificata, pur con il vincolo dell’ammontare del numero dei giorni di lezione che non deve essere inferiore a duecento. Il tempo scuola settimanale e quello giornaliero dipendono anch’essi dagli ordinamenti vigenti per i diversi gradi di istruzione.



Lo scopo di questa trattazione è quello di esaminare le ragioni di un'esigenza di rivedere i protocolli tradizionali dell'organizzazione scolastica rispetto al tempo, in primo luogo le ragioni pedagogiche.

Per gli scopi della presente ricerca, il tema del tempo come componente dell'ambiente di apprendimento conduce a definire una serie di domande, alle quali la ricerca empirica proposta tenta di dare alcune risposte orientative: la differenziazione del tempo scuola può contribuire alla ridefinizione dell'ambiente di apprendimento? Quale relazione tra apprendimento e differenziazione del tempo? Quali implicazioni emergono da esperienze che "ridisegnano" la cornice temporale della scuola?

Don Milani scriveva:

Non c'è nulla che è più ingiusto quanto far le parti uguali tra diseguali. [...]

Non bocciare. A quelli che sembrano cretini dargli la scuola a tempo pieno. Agli svogliati basta dargli uno scopo. (Scuola di Barbiana, 1967, 67).

Si tratta di un approccio che pone al centro il diritto ad apprendere e a farlo secondo le proprie caratteristiche, i propri bisogni, i propri interessi, i propri tempi. Una domanda che ne consegue è se il criterio fondamentale della differenziazione per il conseguimento del successo formativo e scolastico, in altre parole dell'apprendimento, abbia la sua sfera di azione soltanto dentro la mediazione didattica di ciascun insegnante, oppure se il principale dispositivo regolatore della scuola – il tempo, l'orario – possa "interpretare" la differenziazione e modularsi secondo questo criterio.

### CAPITOLO 3

## UN QUADRO DI RIFERIMENTO PER LA DEFINIZIONE DI UN AMBIENTE SCOLASTICO INNOVATIVO

### 3.1 Scuola e innovazione

Il termine “innovazione” si configura come uno dei più utilizzati nella contemporaneità, una parola alla quale è attribuita una funzione quasi “salvifica” in tutti i contesti, dal mondo della produzione, alla politica, a – appunto – l’educazione<sup>51</sup>. Essa può essere definita come:

a new idea or a further development of an existing product, process or method that is applied in a specific context with the intention to create a value added. (Kirkland e Sutch, 2009).

---

<sup>51</sup> Digitando l’espressione “*education and innovation*” sul motore di ricerca Google, appaiono 630 milioni di risultati [13 maggio 2013]. In particolare si è assistito nell’ultimo decennio alla “esplosione” della costituzione di networks per la condivisione e lo sviluppo di strategie e azioni innovative in ambito educativo, implementati da una pluralità di soggetti, accademie, imprese, società di ricerca, istituzioni, associazioni professionali, singoli studiosi. Il fenomeno TED ne è un significativo esempio per lo spazio dedicato all’educazione da molteplici punti di vista; si possono citare per la specificità dell’azione alcune iniziative, concepite in contesti distanti geograficamente e culturalmente, che evidenziano però importanti convergenze sul tema dell’innovazione dell’insegnamento.

Il progetto *Measures of Effective Teaching* (MET) della Bill & Melinda Foundation, è una partnership di ricerca tra studiosi, insegnanti ed istituzioni educative finalizzata ad identificare e sviluppare l’idea di efficacia nell’insegnamento, a partire da esperienze concretamente realizzate. Il network Innovation Unit è un’associazione no-profit che, avvalendosi di esperti a livello mondiale, promuove l’innovazione nei servizi pubblici. Ha uno specifico settore dedicato all’innovazione, di cui uno degli esponenti più prestigiosi è la studiosa Valerie Hannon, che collabora con diverse organizzazioni internazionali, tra le quali l’OECD. Innovation Unit ha contribuito al World Innovation Summit Summit for the Education 2012 con la pubblicazione *Learning a Living*. Altro esempio è proprio il WISE, *World Innovation Summit for Education*, che si propone di trasformare l’educazione promuovendo l’innovazione e collegando l’educazione ai temi dello sviluppo. WISE è stato lanciato nel 2009 dalla Qatar Foundation for Education, Science and Community Development, un’organizzazione senza scopo di lucro, sotto il patrocinio di sua Altezza Sheikha Moza Bint Nasser. WISE, organizza un vertice annuale a Doha, capitale del Qatar, riunendo esperti dell’educazione provenienti da diversi settori per condividere nuovi approcci pratici. WISE è anche un’iniziativa continuativa orientata alla promozione dell’innovazione nel campo dell’educazione. Questo include attività quali il WISE Prize for Education e gli WISE Awards insieme a collaborazioni con partner internazionali.

Nel 2011 la Fondazione per la Scuola della Compagnia San Paolo ha pubblicato il volume *Apprendere e innovare*, traduzione della pubblicazione *'Innovating to learn, learning to innovate'* dell'OECD (2008) per dare un contributo anche a livello nazionale al dibattito sulla centralità della conoscenza e della scuola nel processo di trasformazione della società. Il contenuto della pubblicazione rappresenta la base di partenza per il progetto OECD-CERI-ILE, che verrà presentato nel paragrafo successivo. Il nuovo paradigma per la riforma dei sistemi educativi, infatti, si fonda per i responsabili del segretariato OECD su:

- I risultati e i principi derivanti dalle scienze dell'apprendimento
- Le innovazioni fondate sulla ricerca
- L'esperienza e gli insegnamenti provenienti da modalità alternative di fare scuola
- I casi concreti di innovazione (OECD, 2008, trad. G. Ostinelli, 2011).

Si fa strada, attraverso questi principi, l'idea che le esperienze sul campo, le innovazioni dal basso, le prospettive bottom-up possano contribuire con autorevolezza e rilevanza ai processi di innovazione. È interessante annotare che questo filone, lo studio di esperienze innovative, corre in parallelo con l'azione promossa dall'OECD attraverso le rilevazioni su larga scala, perché proprio le criticità che emergono da quei dati quantitativi inducono a ricercare, valorizzare e implementare l'innovazione attraverso indagini qualitative su esperienze specifiche. Ritengo che sarebbe opportuno che, al pari della risonanza che periodicamente determinano le pubblicazioni dei risultati OCSE-PISA, fosse conosciuto e dibattuto il filone di attività orientato all'innovazione portato avanti dalla massima autorità mondiale sull'educazione (Giovannini, 2012).

Alla Conferenza *"Leadship for Learning"*, promossa dall'OECD-ILE che si è tenuta a Barcellona il 4 e 5 dicembre 2013, Valerie Hannon ha proposto un nuovo paradigma per il concetto di innovazione, che va oltre il concetto di *improvement* (cfr. § 1.4), definito statico e superato, che mette a fuoco la dinamica della transizione ad un nuovo sistema attraverso la creazione di un'"area" propria dell'innovazione a seguito delle trasformazioni su un sistema precedente (Hannon, 2013; Hannon, Gillinson and Shanks 2013). Un aspetto originale dell'argomentazione di Hannon è la definizione di "sperimentalismo", come approccio aperto, che espande gli obiettivi, che dà forma ai passaggi di stato, che moltiplica le evidenze piuttosto che esserne dipendente.

Il concetto di innovazione è stato trattato, nelle sue implicazioni pedagogiche da Scurati, che mette in luce come gli aspetti regolativi del concetto possano essere trattati solo in combinazione con il contesto e le concezioni dei protagonisti, come abbia cioè una dimensione “criteriale” intrinseca, che si dispiega in senso verticale, in un prima e un dopo, e longitudinale, integrata con l’esistente e non meccanicistica (1999, 33). La necessaria cautela nell’approccio all’innovazione, alla sperimentazione, è messa in luce da molti autori che si occupano di valutazione e di pratiche valutative nella scuola. Giovannini afferma che:

[...] la valutazione scolastica non può essere identificata soltanto con la sua dimensione tecnica e/o metodologica in quanto richiama in modo più o meno trasparente il quadro dei valori educativi sottesi e una determinata visione della scuola pubblica e più in generale della società. (2012, 208).

Ancora Giovannini (Ibidem, 44) mette in luce come il contesto scolastico abbia una sua specificità in relazione al tema dell’”innovazione”. Tale specificità è da ricondursi in primo luogo all’obiettivo primario della scuola che è l’apprendimento degli studenti e quindi alla coerenza tra il percorso di innovazione e l’insieme dei dispositivi attraverso i quali la scuola assolve alla sua funzione. In secondo luogo la scuola si caratterizza per essere una organizzazione nella quale il processo decisionale assume una rilevanza specifica, per la sostanziale “libertà” di interpretazione connaturata all’insegnamento e per il fatto che è un’organizzazione «che fa apprendere ma che apprende a sua volta» (Argyris e Schön, 1978).

Cerini rileva come l’innovazione sia spesso associata alle riforme attuate dall’amministrazione scolastica o legata al nome di un titolare della funzione dell’amministrazione scolastica, un ministro, ma che i tempi brevi delle riforme siano incompatibili con quelli lunghi del cambiamento della scuola, i quali:

se sono reali e sinceri, sono processi culturali di lunga durata, che coinvolgono nel profondo e, se contano, lasciano il segno nella biografia professionale di ogni operatore. (Cerini, 2008, 4).

L’innovazione nella scuola può avere caratteri differenti a seconda delle dimensioni e delle modalità attraverso le quali si definisce. Secondo Huberman (1988) può andare dalle riforme su vasta scala – come le riforme di sistema su scala nazionale – alle azioni sistematiche messe in atto da singole scuole o singoli docenti e quindi avere un carattere di macro o micro innovazione. Dal punto di vista dei processi –invece – le espressioni *bottom–*

*up* e *top-down* inquadrano dei processi di elaborazione che possiamo far corrispondere ai concetti di induzione e deduzione.

I due termini hanno trovato applicazione in una vastissima platea di ambiti di studio trasversali alle scienze umane, naturali e matematiche, sociologia, psicologia, economia, ecologia, informatica, e segnatamente all'interno delle teorie dei sistemi e per lo studio e la progettazione dei processi partecipativi nelle comunità. Questa concettualizzazione appare particolarmente rilevante in quanto, come messo in luce dagli studi empirici sulle convinzioni e percezioni dei docenti in relazione all'innovazione educativa (Hargreaves, 2004), la maggioranza degli insegnanti tende ad identificare il termine con provvedimenti imposti dall'esterno e ad associarvi elementi di carattere negativo quali frustrazione, insofferenza, senso di inadeguatezza. Nel caso in cui, invece, il coinvolgimento e la partecipazione dei docenti in un processo di cambiamento abbia avuto un ruolo centrale ed intenzionalmente perseguito, il grado di adesione e soddisfazione è molto più elevato.

Da studi empirici condotti prevalentemente in Olanda (Geijsel et al., 1999; Thoonen et al., 2011) emergono risultati che consentono di mettere a punto un modello relativo alla "capacità innovativa" delle scuole, articolato in quattro componenti:

1. Un contesto di autonomia dell'istituzione scolastica, percepito come tale dai protagonisti;
2. Una leadership con uno stile direttivo adeguato a guidare l'innovazione;
3. Un alto livello di collaborazione tra gli insegnanti;
4. Una dinamica di funzionamento della scuola come «organizzazione che apprende»  
(Citato in Giovannini, op. cit., 45; Cfr. anche Del Gobbo, 2010).

Vengono esplicitati i fattori connessi al successo di innovazioni educative: lo sviluppo professionale dei docenti, la dimensione emotiva dei docenti (condivisione dei principi, degli scopi e delle possibilità di realizzazione), la partecipazione attiva dei docenti (coinvolgimento nei processi decisionali) e la leadership trasformativa (chiarezza e condivisione, clima collaborativo, supporto allo sviluppo professionale) (Moolenaar et al., 2010, 75-102).

Un aspetto da sottolineare è il rischio connesso – paradossalmente – al "conformismo" indotto dalle innovazioni, un meccanismo di adesione acritica che può svilupparsi in una situazione nella quale un modello sia sostenuto da una forte convinzione. Giles e Hargreaves mettono in guardia come le comunità possano diventare:

victims of “groupthink,” where members insulate themselves from alternative ideas (Op.cit., 127).

A questo proposito l’orientamento a definire le condizioni ed i processi piuttosto che i contenuti ed i modelli, può considerarsi un antidoto alla cristallizzazione di pratiche e comportamenti nei contesti educativi.

### **3.2 Il progetto OECD Innovative Learning Environments**

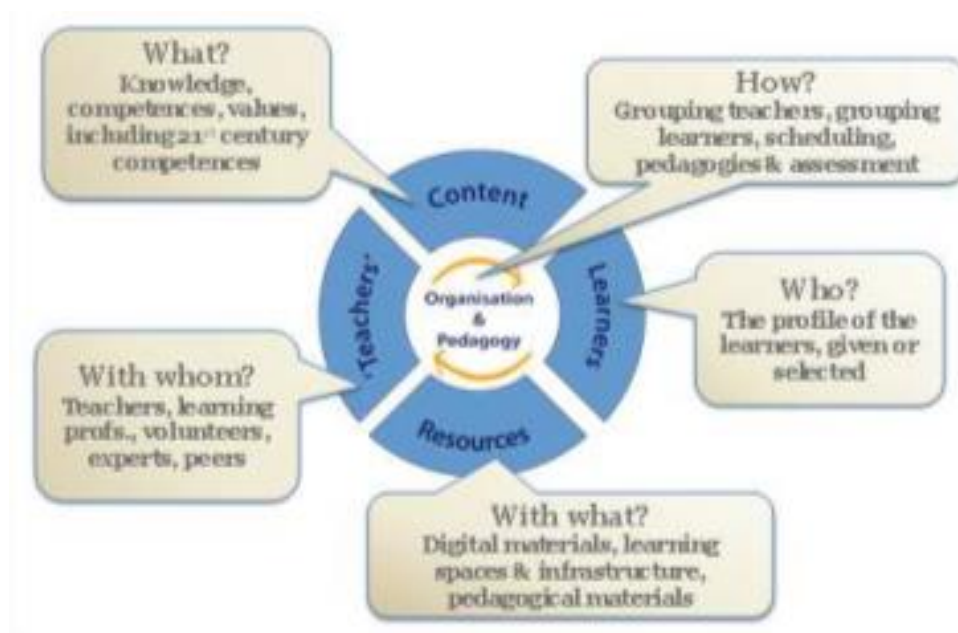
Il progetto Innovative Learning Environments (ILE) è stato lanciato nel 2008 dal Centre for Educational Research and Innovation (CERI) dell’Organisation for economic and cultural development (OECD; OCSE nell’acronimo italiano) con lo scopo di identificare «how young people learn and under which conditions and dynamics they might learn better». Si tratta di un programma articolato in tre fasi :

1. Learning Research (2008-2010), in cui esperti internazionali hanno rielaborato le implicazioni di differenti filoni di ricerca sull’apprendimento (cognitivo, affettivo, biologico) in relazione alla progettazione di ambienti per l’apprendimento. La sintesi finale costituisce il contenuto del testo *The nature of learning. Using research to inspire practice* (Dumont, Istance, Benavides, 2010).
2. Innovative Cases (2009-2012), una “finestra” su oltre 120 esperienze di innovazione raccolte in 25 Paesi attraverso un modello comune di descrizione, 40 delle quali sono state oggetto di studio di caso approfondito.
3. Implementation and Change (2011-2014), che prevede il coinvolgimento ed il collegamento di istituzioni, regioni, paesi, una sorta di meta-rete per il sostegno ad innovazioni di sistema degli ambienti di apprendimento.

Vale la pena di esaminare il *framework* di riferimento dell’intero progetto, in quanto esso è organizzato proprio intorno alla nozione di innovazione dell’ambiente di apprendimento e individua in esso la chiave per l’innovazione dell’istruzione nella direzione delle competenze per il 21° Secolo. I criteri messi a punto all’interno del progetto saranno utilizzati per una analisi del contesto scolastico oggetto della ricerca empirica nella II parte del presente lavoro. Alla luce degli stessi criteri sono state accolte nell’”universo dei casi” del

progetto ILE le presentazioni dell'esperienza di Scuola Città Pestalozzi (e del progetto Senzazaino), indagata nella seconda parte di questo lavoro<sup>52</sup>.

Il Progetto ILE assume che vi sia una “scatola nera” che definisce il perimetro dell'apprendimento, costituita da due soggetti (*learners* e *teachers*, chi apprende e chi insegna) e da due categorie di oggetti (*contents* e *resources*, saperi e strumenti). I comandi della scatola nera, il motore del suo funzionamento, sono costituiti dall'organizzazione e dalle concezioni (*pedagogy*) che ispirano l'intero dispositivo. Su queste variabili è da ricercarsi l'innovazione: essa deve riguardare il profilo di chi apprende, la modalità di insegnamento, la gestione degli spazi e dei tempi, gli strumenti e le risorse impiegati.



*The ILE framework*

Possiamo considerare l'indagine Talis 2008 – – come una delle basi per lo sviluppo del progetto ILE. Dopo una dettagliata analisi dei dati relativi alle risposte dei questionari, vengono infatti definiti come *key factors* per lo sviluppo di ambienti di apprendimento efficaci il clima della classe (*Classroom Disciplinary Climate*) e l'autostima dei docenti (*Teachers' Self-Efficacy*)<sup>53</sup>.

<sup>52</sup> Reperibile in: <http://www.oecd.org/edu/ceri/ITA.TUS.001.pdf> [10 febbraio 2013].

<sup>53</sup> Research has shown that classroom disciplinary climate is associated with student performance and that self-efficacy is an important measure of productivity and effectiveness.

Il progetto ILE, però, centra la propria attenzione in una prospettiva *bottom up*, in cui la direzione dell'innovazione va dal basso, da un *micro-level* (classi, scuole, istituzioni scolastiche) ad un *meso-level* (reti di scuole, distretti, sistemi territoriali); si parla di «proximal (“near”) variables» e di un «“local” teaching and learning environment, *i.e.* the social and spatial context wherein students interact» (OECD-CERI, 2012):

Our project will focus on teaching and learning at the micro-level as opposed to educational policies, management or organizational structures. This is based on the fundamental belief that the most fruitful area in which to search for new approaches to learning within the education system calls for close attention to the nature of learning itself. Our work aims to serve the educational reform agenda by generating evidence from the learning sciences and providing innovative examples from the field which invite questions about transforming teaching and learning practices in today’s schools.” (Istance, 2012).

Due polarità vengono quindi intenzionalmente tralasciate dal progetto: il livello “atomico”, quello costituito dall’interazione tra il singolo insegnante e gli allievi ed il livello “macro” del sistema scolastico nazionale. Concentrare la propria attenzione esclusivamente nella dinamica dell’insegnamento/apprendimento tra l’insegnante e l’allievo, o gli allievi, rappresenta un approccio non sufficientemente olistico, in quanto non rileva l’insieme delle

---

- Teachers with “constructivist” beliefs about teaching are more likely to report good classroom disciplinary climate in many countries, but those who emphasize the “direct transmission” of knowledge in instruction are more likely to teach classes with poorer disciplinary climate. Teachers who hold either of these types of beliefs strongly are more likely to report high self-efficacy.

- Structured teaching practices and student-oriented teaching practices are both associated with good classroom climate and teachers’ self-efficacy in many countries. This is less true of other practices identified in the survey.

- Teacher appraisal is linked in some cases with self-efficacy, particularly when it involves public recognition of teachers’ progress and is linked to innovative practices.

- More professional development is often associated with greater teacher self-efficacy, but not generally with more orderly classrooms.

- Teachers with relatively less experience and stability in their contractual status are significantly less likely to be teaching classes with a positive classroom disciplinary climate or to report high levels of self-efficacy. Teachers who are significantly more likely to report higher levels of self-efficacy are employed on permanent contracts (significant in 7 TALIS countries in the final net models estimated for each country), employed on a full-time basis (6 TALIS countries), and have more experience as a teacher (5 TALIS countries) (OECD, 2009).



connessioni con e tra gli elementi del contesto, gli altri soggetti coinvolti e i caratteri dell'ambiente. Inoltre l'efficacia delle pratiche didattiche, degli strumenti, delle strategie messe in atto in un "discorso" all'interno della classe, assume rilevanza solo se esistono anche pratiche di comunicazione, trasferimento dell'expertise, disseminazione, le quali a loro volta necessitano di una visione e di una organizzazione di livello superiore. All'opposto, assumere il punto di vista di un intero sistema scolastico o educativo, si configura negativamente per la stessa scarsa osmosi con i caratteri del contesto che, per risultare omogenei, appaiono a maglie troppo larghe, scarsamente connotati, poco profondi. Le operazioni di trasformazione *top-down*, fortemente gerarchizzate e passivamente interpretate dai protagonisti dell'azione educativa e didattica, restano confinate ad elementi formali, di cornice, tutti da sostanziare.

Appare evidente, come sottolineato nel § 2.4, come la definizione dell'"innovazione" non possa essere neutrale, essa deve connotarsi secondo dei requisiti, essere indicizzata, corrispondere ad una *vision* dell'apprendimento. La proposta di ricerca del progetto ILE si caratterizza quindi per l'elezione di processi *bottom-up*, di dimensioni organizzative caratterizzate da leadership diffusa e da comunità di pratiche e per la scelta di una visione dell'apprendimento. Per questo la prima fase del progetto è stata dedicata alla definizione di un quadro teorico non dell'ambiente, ma dell'apprendimento stesso, come dichiarato in una delle presentazioni del Progetto, « "learning" first and "innovation" second. »

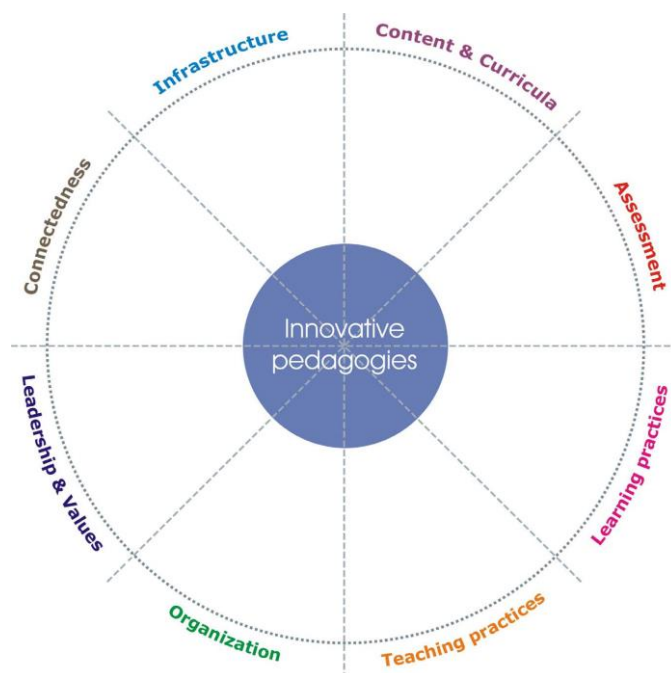
Ritroviamo un simile concetto di innovazione anche nel progetto di ricerca "*Up-Scaling Creative Classrooms in Europe*" (SCALE CCR) promosso per conto della Commissione europea (European Commission, Directorate General for Education and Culture) per contribuire all'implementazione della "*digital agenda*" UE, da svolgersi nel triennio 2011-2013<sup>54</sup>. Anche in questo caso dal focus principale (il ruolo delle ICT in ambito educativo) il *framework* di riferimento si allarga ad un approccio eco-sistemico, che consenta di abbracciare l'intero complesso dei dispositivi che caratterizzano l'ambiente di apprendimento:

---

<sup>54</sup> «Innovating in education and training is a key priority in several flagship initiatives of the Europe 2020 strategy, in particular the Agenda for New Skills and Jobs, Youth on the Move, the Digital Agenda, and the Innovation Union Agenda. This priority is directly linked to the Europe 2020 educational headline targets regarding early school leaving and tertiary attainment levels.» Bocconi, S., Kampylis, P. G., Punie, Y. (2012). *Innovative learning. Key elements for developing creative classrooms in Europe*. European Commission, Joint Research Centre. Reperibile in <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC72278.pdf> [22 aprile 2012].

Creative Classrooms' (CCR) are conceptualised as innovative learning environments that fully embed the potential of ICT to innovate and modernise learning and teaching practices. The term 'creative' refers to innovative practices, such as collaboration, personalisation, active learning and entrepreneurship, fostering creative learning, while the term 'classrooms' is used in its widest sense as including all types of learning environments, in formal and informal settings.”. (UE, 2012; Bocconi et al. 2012).

Anche in questo progetto, come nel progetto OECD-ILE, viene rimarcata la necessità di un approccio multidimensionale ai contesti di apprendimento e definito “*naïf*” l’assunto che si possa produrre cambiamento ed innovazione a partire da azioni isolate che insistano su un aspetto circoscritto.<sup>55</sup> La rappresentazione grafica delle dimensioni interconnesse è molto vicina a quella proposta dal framework ILE:



*Key dimensions of Creative Classrooms*<sup>56</sup>

<sup>55</sup> «The proposed multi-dimensional concept is intended to capture the essential elements of Creative Classrooms that can be seen as live "eco-systems" (Law, et al., 2011). As complex organisms, CCR constantly evolve over the time, mainly depending on the context and the culture to which they pertain. Hence, the CCR concept is composed of eight encompassing and interconnected key dimensions which capture the essential nature of these learning ecosystems. As depicted in Figure there are eight CCR key dimensions: Content and Curricula, Assessment, Learning Practices, Teaching Practices, Organization, Leadership and Values, Connectedness and Infrastructure.». Ibidem.

<sup>56</sup> Ibidem [22 aprile 2012].

Possiamo quindi affermare che vi sia una forte corrispondenza tra le direttrici di azione delle massime autorità in ambito internazionale per quanto riguarda i sistemi di istruzione e formazione, una visione olistica, un impianto orientativo complessivo per la trasformazione dei contesti entro i quali avviene l'apprendimento. Tale impostazione non è solo connaturata al fatto che gli organismi sovra-nazionali hanno necessariamente un'ottica di sistema, ma veicola l'idea che ad ogni livello l'approccio debba mantenere questa natura. Ciò riconduce agli approcci di matrice ecologica, l'idea che la scuola come ambiente di apprendimento intenzionalmente predisposto debba avere l'obiettivo di rendersi "adatta" (come corrispettivo del concetto di *resilience*<sup>57</sup>) ai soggetti in apprendimento, nella loro interezza di persone.

### **3.3 Principi per un ambiente di apprendimento innovativo**

La pubblicazione *The nature of learning* (Dumont, Istance, Benavides, 2010) è presentata dal Centre for Educational Research and Innovation dell'OECD (OCSE nell'acronimo italiano), come quadro di riferimento per il progetto Innovative Learning Environments (ILE).

Il documento ha l'obiettivo di "aiutare a costruire ponti" tra la teoria e la prassi, sviluppa un discorso multidimensionale sull'apprendimento per definire un set di criteri che connotano l'innovazione dell'insegnamento, indica nella ricerca sull'apprendere la chiave per la trasformazione dell'istruire nella direzione delle competenze per il 21° secolo .

Nei tredici capitoli del volume il tema dell'apprendimento viene affrontato da diverse prospettive; i contributi, affidati ad accademici europei e nordamericani, costituiscono un compendio della ricerca in questo ambito e riportano dati relativi ad analisi e meta-analisi che

---

<sup>57</sup> Il concetto di "resilienza" deriva dal mondo della scienza dei materiali, nel quale indica la capacità di un corpo di resistere ad urti improvvisi senza spezzarsi, ma si è esteso a tutti gli ambiti disciplinari che hanno un approccio "ecologico" allo studio dei fenomeni, fino a sostituire il concetto stesso di "adattamento all'ambiente". In psicologia indica la capacità di una persona di resistere alle difficoltà, di affrontare situazioni problematiche e complesse valorizzando al massimo le proprie risorse interne e individuando consapevolmente quelle esterne maggiormente efficaci.

vengono costantemente messi in relazione con le implicazioni che essi assumono per la progettazione dell'ambiente di apprendimento.

I curatori dell'opera, Hanna Dumont (Università di Tuebingen) e David Istance (responsabile del progetto OECD-CERI-ILE) espongono nelle conclusioni “trasversali” i principi orientativi per la definizione di ambienti di apprendimento efficaci :

1. Learners at the centre
2. The social nature of learning
3. Emotions are integral to learning
4. Recognising individual differences
5. Stretching all students
6. Assessment for learning
7. Building horizontal connections

(2010, 319-325).

Per la traduzione in italiano di questi sette principi, essendo i materiali pubblicati in Inglese e in Francese, faccio riferimento alla presentazione di David Istance al LX Convegno dell'ANDIS a Bologna il 15 marzo 2013, che si configura come traduzione autorizzata:

- Dare centralità all'apprendimento, incoraggiare l'impegno, essere presenti quando chi apprende diventa consapevole del proprio apprendimento
- Fare in modo che l'apprendimento sia sociale e spesso cooperativo
- Essere in sintonia con le motivazioni di chi apprende e con l'importanza delle emozioni
- Essere molto attenti alle differenze individuali ed anche alle conoscenze pregresse
- Essere esigenti con ogni studente, ma evitare un carico eccessivo
- Utilizzare strumenti di valutazione coerenti con gli obiettivi e con forte valenza formativa
- Promuovere collegamenti orizzontali tra discipline e attività, scolastiche ed extrascolastiche

I sette principi hanno il pregio di comunicare efficacemente una vastissima letteratura, anche se, nella loro estrema sintesi, rischiano di risultare generici e scarsamente orientativi. Vale quindi la pena approfondire il loro contenuto e, soprattutto, tentare di stabilire le connessioni con la pratica per le quali sono stati elaborati. Se proviamo a trasferire queste indicazioni in situazione, infatti, ci accorgiamo immediatamente come esse sollecitino una

grandissima varietà di decisioni da assumere da parte dei docenti, che appaiono gestibili ed efficaci solo se collocate a livello della scuola nel suo insieme (Giovannini, 2012).

### **“Learning” e “Learners”.**

Mettere al centro chi apprende, abbiamo già visto nel Cap. I, è stata la rivoluzione copernicana della pedagogia del ‘900. Cosa intende aggiungere questa enunciazione? Intanto essa risolve un equivoco che talvolta si è creato nell’interpretazione di questo principio nella scuola. Mettere al centro chi apprende significa mettere al centro il fatto che questa/i apprenda, e non (solo) che vengano curati aspetti di ordine educativo e relazionale. Alla presenza di un dibattito pedagogico e di concezioni della scuola che hanno accentuato l’importanza degli aspetti educativi, dell’accoglienza, del benessere, della socialità, del rispetto delle caratteristiche individuali, fino a renderle talvolta “il” campo di azione prioritario dei docenti, si è contrapposto un filone di critica severa, e simmetricamente “rigido”, rispetto all’efficacia della scuola rispetto agli apprendimenti, come se questa fosse il terreno esclusivo di un sapere che prescinde i soggetti. A mio avviso, nel momento in cui si “accende” un dibattito che metta in contrasto il successo scolastico (l’istruzione), in termini di corrispondenza agli obiettivi che la scuola stessa pone per i propri allievi, alla cura della dimensione di ascolto e di promozione (l’educazione), e viceversa, si assiste ad una riduzione di entrambi queste componenti inscindibili e paritariamente essenziali della formazione, che non aiuta il mondo concreto della scuola ad orientare la propria azione rispetto alle istanze che quotidianamente emergono rispetto a questi due cardini della propria *mission* (Barro, 2001; Fielding & Moss, 2012). L’approccio olistico che viene esplicitamente dichiarato per il framework del progetto ILE, sia rispetto alla visione dell’apprendimento in un contesto più generale di promozione delle competenze per la vita, sia rispetto alle sollecitazioni ed alle evidenze fornite dal mondo della ricerca, mi appare quindi particolarmente convincente. L’idea di apprendimento *learners centred*, infatti, viene declinato in centralità dell’apprendimento, mobilitazione delle risorse e dell’impegno, sfida cognitiva e sostegno alla metacognizione ed all’autovalutazione.

Siamo quindi su un piano molto più complesso rispetto ad una “ingenua” interpretazione di puerocentrismo: si tratta, per i docenti, e la scuola tutta, di padroneggiare le competenze e gli strumenti per una didattica meta-cognitiva, di avere la consapevolezza di una “mappatura” epistemologica dei saperi che consenta di lavorare, anche collegialmente, sulla trasversalità delle competenze, di utilizzare tecniche e metodiche di didattica “puntuale”

efficace. Promuovere autonomia e spirito di ricerca, fino alla declinazione in curricula personalizzati e con connotazioni non-formali, non significa semplicisticamente lasciare chi apprende libero scoprire i propri interessi, le proprie capacità e i propri talenti in forma destrutturata (Istance et al., op.cit., 327). Il focus sull'ambiente di apprendimento implica di non concentrarsi sulle strategie di insegnamento efficace considerate singolarmente ed in forma de-contestualizzata, la cui elezione avviene quando l'unità di analisi è una singola classe, o meglio, una specifica e circoscritta situazione.

In a well-designed environment, there may will be plenty of occasion for direct instruction as one of the range of methods for introducing ad pacing content, to be used in combination with less directed approaches. Hence, this holistic focus invites the question of what mixes of approaches are most effective and innovative for particular aims and groups of learners, not whether any one of them is definitively superior to the rest. (Ibidem, 328).

Il quinto principio aggiunge un ulteriore elemento alla centralità dell'apprendimento e di chi apprende, affermando che le proposte debbano essere impegnative per ciascun allievo ma calibrate in modo equilibrato, senza che questi accusino un eccessivo carico. Il quadro di riferimento ILE recepisce in questo modo elementi della teoria sul carico cognitivo (Sweller, 1994; Calvani, 2009)<sup>58</sup>. Le teorie relative al carico cognitivo inducono a ricercare una interpretazione comune da parte dei docenti impegnati nell'insegnamento a ciascun allievo. Senza intenzione di banalizzare con una traduzione in pratica un corpus di studi e ricerche che è centrato sui processi mentali dell'apprendere, si può pensare che nell'educazione formale, dove la proposta è intenzionale e strutturata, la progettazione didattica e la programmazione periodica dell'apprendimento, non possa essere concepita come una somma di unità, ma

---

<sup>58</sup> La teoria sul carico cognitivo (*Cognitive Load Theory*) fa capo agli studi condotti da Sweller sulle strutture cognitive alla base della conoscenza, ed in particolare sui meccanismi della memoria. Chi è esperto presenta *performances* migliori di chi è novizio grazie agli schemi attraverso i quali si è strutturata la conoscenza pregressa, passando dalla memoria di lavoro a quella a lungo termine. Il "passaggio" attraverso la memoria di lavoro è fondamentale, in quanto essa può gestire un numero limitato di informazioni. Diventa allora essenziale la proposta di informazioni depurate da un carico estraneo (inutili, ridondanti), che siano pertinenti ed organizzate attraverso modalità di comunicazione che le rendono più accessibili (ad es. integrate da immagini e mediate da schemi), tenendo sempre presente il carico intrinseco, che è determinato dalla complessità dell'argomento e dalle caratteristiche di chi apprende. Cfr. Calvani A. (2009). *Teorie dell'istruzione e carico cognitivo. Indicazioni per una scuola efficace*. Trento: Centro Studi Erickson.

debba essere costantemente e complessivamente adattata alle situazioni di apprendimento, ai rallentamenti e alle accelerazioni dei gruppi e dei singoli. Questo riguarda sia gli aspetti epistemologici dei saperi, che si combinano in un ventaglio di proposte didattiche convergenti sulle competenze degli stessi soggetti, ma anche aspetti pratici, come la qualità e la quantità delle esercitazioni e dei compiti a casa.

Assicurare la dimensione sociale e collaborativa dell'apprendimento costituisce il contenuto del secondo punto. Si tratta di una piena corrispondenza ai principi del socio-costruttivismo.

L'aspetto collaborativo dell'apprendimento investe la mediazione didattica da parte dei singoli docenti, la lezione, e i dispositivi di gestione del gruppo (classe). È innegabile però che questa dimensione si espliciti anche in un *setting* fisico degli ambienti, nella disposizione degli arredi, nell'uso dei materiali, e veicola l'assunzione di determinati comportamenti da parte dei docenti e degli allievi che necessitano una condivisione o quantomeno un confronto da parte di chi è chiamato a predisporre le situazioni di insegnamento/apprendimento. Così come per il concetto di insegnamento *learners centred*, anche la trasposizione degli assunti del socio-costruttivismo all'interno delle pratiche di insegnamento non è stato esente da banalizzazioni e da ingenue applicazioni. L'adozione di dispositivi come il lavoro di gruppo, il *cooperative learning*, la scrittura collettiva<sup>59</sup> hanno avuto un indubbio ruolo nello scardinare il "monolite" della lezione, un meccanismo unidirezionale di trasferimento di informazioni da sempre rappresentato nella metafora dei vasi da riempire. È stato però messo correttamente in evidenza (Calvani, 2012) come l'efficacia di tali dispositivi non debba configurarsi come un totem altrettanto rigido, ma che essi vadano gestiti con consapevolezza, in relazione agli scopi, in combinazione con altre strategie, tenendo sempre presente la natura formale dell'apprendimento a scuola. Come richiamato da Istance, responsabile del progetto Innovative Learning Environments, nella comunicazione al Convegno Nazionale ANDIS 2013 a Bologna, riconoscere la validità della prospettiva socio-costruttivista rispetto

---

<sup>59</sup> Si può citare, solo a titolo di riferimenti più significativi, l'opera di maestre e maestri che hanno "fatto scuola" in questo ambito non solo ai loro allievi, ma soprattutto all'insieme degli insegnanti italiani, come Maria Maltoni, Don Lorenzo Milani, Danilo Dolci, Mario Lodi. È obbligo sottolineare come in questi attori/autori del rinnovamento della scuola italiano nel Novecento, con l'adozione di strategie, modalità organizzative, proposte, fortemente centrate sulla partecipazione, sulla collaborazione tra pari, sull'elaborazione di prodotti collettivi, il focus sull'apprendimento fosse inscindibile dall'educazione democratica e dall'idea che promuovendo ciascuno in relazione agli altri si promuova la cittadinanza tutta.

all'apprendimento, non significa adottare che vi siano pratiche esclusive ad essa ispirate, ma piuttosto essere consapevoli, di volta in volta, delle dinamiche attivate dalle attività proposte. La stessa ricerca in questo ambito, nella sua evoluzione e con l'affinamento dei propri strumenti, mette a disposizione dati e modelli più specifici, dei quali sarebbe importantissima la diffusione all'interno del mondo della scuola, con esperienze sul campo. È il caso del filone di approfondimento della modalità collaborativa a coppia, *peer tutoring*, (Tymms, Merrell, Thurston, Andor, Topping e Miller, 2011), che si configura come una delle strategie che maggiormente sollecitano l'apprendimento, uno strumento efficace nella cassetta degli attrezzi dell'insegnante. Il *peer-tutoring* è riconosciuto positivamente dal settore di ricerca *Evidence based*, centrato sulla misurazione quantitativa degli effetti delle diverse variabili sull'apprendimento, perché ha dimostrato un *impact-size* superiore alla soglia di rilevanza statistica (Hattie, 1996 e 2012), ma contemporaneamente riecheggia di connotati socio-costruttivisti, l'area di sviluppo prossimale, la co-costruzione e negoziazione dei significati, ed educativi in senso lato, la collaborazione, l'interdipendenza positiva tra pari. In questo senso è importante che l'insegnante — “gli” insegnanti— abbiano una forte consapevolezza rispetto alla proposta di questa modalità di lavoro in relazione ad una padronanza generale delle possibili strategie da impiegare a seconda degli scopi. Il focus, infatti, può spostarsi e combinarsi, a seconda delle situazioni, dall'apprendimento alla socializzazione.

### **Soggetto e apprendimento, una relazione “affettiva”**

L'importanza degli aspetti emozionali è esplicitata nel terzo principio (Boaekerts, 2010). Le teorie sull'apprendimento e quelle *instructional design* riconoscono il ruolo della motivazione, ma sono i modelli riferibili alle competenze che meglio ne focalizzano un dominio specifico all'interno della conoscenza e meta-cognizione degli allievi. Secondo l'autrice dello specifico contributo all'interno della pubblicazione *The Nature of Learning*, è essenziale che gli insegnanti abbiano cognizione di come i sistemi cognitivi e motivazionali operano ed interagiscono nell'apprendimento, mettendo in luce come gli aspetti impliciti della comunicazione siano nodali:

Students will not take the risk of losing their face and accept responsibility for learning if their teachers have not created a foundation of trust. Teachers need to be aware that motivational messages are embedded in their own discourse, their selection of learning tasks, and in their teaching practices. Students pick up these unintended messages, and appraise the climate as either favorable or unfavorable for learning” (Ibi, 107).



Sulla base di studi che hanno approfondito aspetti differenti circa il ruolo della motivazione e delle emozioni nell'apprendimento, si possono stabilire degli assunti di sfondo, da tradurre in atteggiamenti e azioni da parte dei docenti (Kember, Ho e Hong, 2009; Allodi, 2010):

- Gli studenti sono più motivati quando sentono di essere all'altezza delle aspettative, quando comprendono il legame tra l'impegno richiesto e il conseguimento di un risultato, quando attribuiscono un senso al compito richiesto e lo chiariscono autonomamente o con il supporto dell'insegnante, quando associano esperienze gratificanti alle attività svolte.
- Gli studenti sono in grado di dare il meglio di sé quando possono controllare le loro emozioni, sono più orientati all'apprendimento se riescono a mobilitare le loro risorse a ad utilizzare strategie per la soluzione delle difficoltà.
- Gli studenti sanno regolare la propria motivazione se percepiscono un contesto favorevole al loro apprendimento. (Boaekerts, 2010; 96-106).

Alcuni studiosi, come Stipeck, hanno affrontato la motivazione degli studenti come “ambito di mobilitazione” da parte dell'istituzione scolastica nel suo complesso (Stipeck, 2003).

Come afferma Dozza:

la qualità delle relazioni nella scuola e nelle classi riguarda sia la scelta dei modelli d'insegnamento/apprendimento sia l'adozione consapevole di modelli di comportamento socio-affettivo, ossia la progressiva “costruzione” del clima del “contesto” scuola”. (Dozza, 2006,.65).

Il tema della motivazione è stato ampiamente trattato anche nel nostro Paese, si può anzi sostenere che esso ha caratterizzato una vastissima produzione di studi e realizzazione di esperienze educative, “attraversando” più stagioni degli orientamenti educativi e didattici relativi alla scuola in Italia. Si segnalano a livello teorico i recenti lavori di Mariani (2006) e Boscolo (2013), per la completezza della presentazione e l'approfondimento dei singoli aspetti, ma è immediato ripercorrere mentalmente la storia della scuola dell'Infanzia e del Tempo pieno, fino a filoni più recenti che connettono didattica e valutazione, competenze dei docenti e costruzione di competenze negli allievi, n una visione sempre più integrata e complessa di tutti gli elementi che confluiscono nella situazione scolastica (Dozza, 2006). È il caso dei modelli legati al compito e alla valutazione autentici (Comoglio, 2002), del filone

che focalizza nel concetto di inclusione il dispositivo in grado di ricomprendere gli aspetti di tipo motivazionale, metacognitivo, di riconoscimento delle differenze (Ianes, 2006, Andrich e Miato, 2003), dell’approccio alle *capabilities* come orizzonte di promozione complessiva della persona nell’educazione formale, non-formale, informale. Nel “circolo virtuoso” che si può riconoscere tra i principi proposti dall’OCSE, la rete dei legami che affiorano dalla trattazione dei singoli temi, l’importanza della dimensione emotiva ed affettiva, declinata in termini di “capacitazione” (cfr. pag.50) e di ottica inclusiva richiama il quarto principio, la richiesta di attenzione verso le differenze individuali ed i saperi pregressi degli allievi. Anche in questo caso il tema si colloca all’incrocio tra due prospettive indipendenti ma significativamente convergenti. Riconoscere, accogliere e curare le differenze individuali, o personali, ha una consistenza innanzitutto valoriale in ambito educativo, con radici ancora una volta differenti. L’individuo è protagonista delle società liberali e borghesi, il riconoscimento della sua identità ha come sfondo l’idea di protagonismo sociale, creatività imprenditoriale, uomo creatore del proprio destino. Nella sua declinazione in cittadino assume una connotazione più collettiva, che però riporta al valore del singolo nella curvatura democratica del rapporto tutti/ciascuno. Il concetto di persona ha radici più spiritualistiche, è l’irriducibilità dell’uomo a immagine e somiglianza di Dio. Eppure tutte queste prospettive riconducono ad una dimensione di attenzione verso il singolo che, nell’istituzione con maggiori caratteri di generalità dell’epoca contemporanea, la scuola, si è tradotta in modelli ispiratori, in “pedagogie”, diversi, legati alla cultura prevalente in ogni periodo, ma sempre, almeno in teoria, orientati ad interessarsi a ciascun alunno o studente. Ribadire che sia compito della scuola l’attenzione alle differenze individuali/personali e la loro valorizzazione significa rafforzare il principio universale con nuove e attuali interpretazioni. La seconda prospettiva convergente, infatti, è di impianto più strettamente pragmatico, legata a ciò che è utile ed efficace, oltre a buono e giusto.

L’espressione “*non uno di meno*”<sup>60</sup> è traducibile, oltre che nell’idea di assicurare a tutti il successo formativo, anche in termini di attenzione verso tutte le differenze, nello slogan di

---

<sup>60</sup> L’espressione è rintracciabile in programmi di riforma di diversi Paesi: Negli USA è stata denominata *No Child Left Behind* dal Congress Act del 2001 ed ha corrisposto ad un intenso piano di investimenti per il miglioramento della qualità della scuola. L’insieme delle azioni messe in atto sono state fortemente legate al tema dell’*accountability* ed a meccanismi di pubblicizzazione/premialità e punizione. Cfr. Giovannini M.L. (2012). *Una cultura critica della valutazione: un lusso che non possiamo permetterci?* In ECPS Journal – 6/2012 (p. 207-217). Reperibile in <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> (8 maggio 2012).. Nel Regno Unito è

un sistema che riconosce il diritto a ciascuno di incontrare le esperienze formative più adeguate ai propri bisogni, ma anche l'utilità di questo per il sistema stesso, l'"economicità" di un simile approccio, il valore del successo formativo non solo per gli individui (le persone), ma anche per il sistema stesso. In questo costrutto, contemporaneamente valoriale e pragmatico, si collocano le azioni per la neutralizzazione delle differenze in negativo, la cura dei bisogni educativi speciali, della disabilità, le pratiche inclusive, l'educazione interculturale, le strategie per la parità di genere. Inoltre la ricerca *evidence-based*, che da un certo punto di vista si propone come la più "neutra" rispetto ai valori, mette in evidenza l'impatto sull'apprendimento di pratiche e strategie di *feedback*, tese a legare le nuove conoscenze con i saperi pregressi, a recuperare e ad attivare gli apprendimenti per metterli in circuiti sempre nuovi.

### **Una valutazione coerente**

Il sesto principio è indirizzato alla valutazione, che deve essere coerente con gli obiettivi che sono alla base dell'ambiente di apprendimento e presentare una forte connotazione formativa:

assessments consistent with its aims, with strong emphasis on formative feedback.

La valutazione è un tema strategico che mobilita l'attenzione di studiosi, operatori e decisori di tutti i sistemi formativi, ed è al centro di accesi dibattiti e di programmi su vasta scala, nazionali e transnazionali, su gli apprendimenti. Il tema è talmente vasto e la ricerca in questo ambito così ricca di studi, dati e accesi dibattiti, che non è possibile neppure tratteggiare un quadro o indicare studi di sintesi<sup>61</sup>. È però possibile riflettere sul fatto che la valutazione è un'operazione complessa, che si presenta in molteplici forme che hanno

---

stata chiamata *Every Child Matters* la riforma lanciata nel 2003 e che ha investito una pluralità di azioni per la salvaguardia e lo sviluppo dell'infanzia. Cfr. Martini, A. (2008). *L'accountability nella scuola*. Working Paper FGA.

Reperibile in [http://www.fga.it/uploads/media/A.\\_Martini\\_\\_L\\_accountability\\_nella\\_scuola\\_-\\_FGA\\_WP8.pdf](http://www.fga.it/uploads/media/A._Martini__L_accountability_nella_scuola_-_FGA_WP8.pdf).

L'UE ha "sposato" il concetto all'interno della cosiddetta Strategia di Lisbona (cfr. nota 11, § 1.3).

"*Non uno di meno*" è anche titolo di un film sulla scuola di produzione cinese del 1999 diretto da Zhang Yimou.

<sup>61</sup> Per un approccio al tema della valutazione si indicano: Giovannini, M. L., & Marcuccio, M. (2012). *Ricerca sulla valutazione di un progetto scolastico innovativo*. Milano: Franco Angeli.; Domenici, G. (2007). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.

presupposti, scopi e modalità differenti in sé e differenti a seconda se la guardiamo dal punto di vista dei responsabili del valutare, degli oggetti, degli strumenti, dei livelli. Essa si caratterizza anche per insistere, da questi punti di vista diversi, su gli stessi soggetti, gli allievi. Se guardata da questa angolatura la valutazione richiama immediatamente la dimensione di un processo di condivisione delle finalità e dei processi, per garantire un'unitarietà dello sfondo. Connotare in senso formativo la valutazione significa attribuire una forte valenza al contesto, alle condizioni di partenza degli allievi, alle risorse attivabili, sia di tipo personale che materiale.

Il termine valutazione formativa richiama, storicamente, una pratica di controllo dell'apprendimento messa in atto durante il corso di un'attività didattica, con lo scopo di prendere decisioni sul recupero o sul consolidamento degli apprendimenti degli studenti. Secondo due degli autori di riferimento nello studio della valutazione formativa (Black e Wiliam, 1998; Black et al., 2004) è necessario puntualizzare due aspetti. Il primo è che la valutazione formativa, sulla base di una rassegna di 250 articoli di ricerca, può migliorare i livelli di apprendimento. Il secondo è che il miglioramento nelle pratiche valutative è legato alla scomparsa di metodi utilizzati dai docenti che non sono sufficientemente capaci di promuovere un buon apprendimento. La valutazione basata sui voti, ad esempio, tende ad enfatizzare la competizione piuttosto che a focalizzare l'attenzione sull'apprendimento. I *feedback* (riscontri, giudizi, opinioni espresse durante le interrogazioni) hanno spesso un impatto negativo sugli studenti scolasticamente meno preparati che tendono così a credere di non avere abilità sufficienti per imparare (Black and Wiliam, 1998a). Dato che la valutazione si declina sempre in relazione a degli obiettivi da conseguire, assumere il paradigma della valutazione formativa implica l'assunzione di una prospettiva comune da parte della comunità professionale dei docenti impegnati a garantire il successo formativo nei diversi ambiti disciplinari, in ordine agli scopi dell'insegnamento, agli oggetti dell'apprendimento e a comportamenti coerenti con questi. Questo appare già un primo, fondamentale livello rispetto al quale fa la differenza se le pratiche dei singoli docenti all'interno di una scuola, e forse in un intero sistema scolastico, si configura come una somma di parti, o se vengono attivate procedure e strategie per un approccio condiviso: è il caso dei criteri per la valutazione degli apprendimenti e del comportamento, che sono una responsabilità del collegio dei docenti. Se usciamo dalla dimensione in cui si colloca tipicamente la valutazione degli apprendimenti, ed estendiamo il concetto di valutazione formativa al complesso delle azioni praticate nella scuola, risulta ancora più amplificata la dimensione partecipativa e di comunità.

Vi sono all'interno della scuola orientamenti, decisioni assumere che coinvolgono tutti i docenti. Si pensi ad esempio al Regolamento di Istituto, che rappresenta uno strumento di condivisione fondamentale della vita della scuola, ma anche a scelte *micro* come la disposizione degli arredi nella classe, l'uso degli spazi comuni, la gestione dei consigli di classe e delle relazioni con le famiglie, la stessa partecipazione delle famiglie a momenti ed attività scolastiche: per ciascuno di questi ambiti è possibile richiamare il concetto di valutazione formativa come prerogativa di una comunità professionale deputata a gestire complessivamente l'ambiente di apprendimento nella scuola.

### **Connessioni orizzontali**

Il settimo principio del *framework* di riferimento per il progetto ILE enfatizza proprio il ruolo dell'interazione orizzontale e della contaminazione positiva tra i saperi, i contenuti, le attività, all'interno del contesto scolastico e tra questo e il mondo, circostante o remoto. Un concetto chiave della conoscenza complessa è che essa si costruisce attraverso l'organizzazione gerarchica di "pezzi" di conoscenza maturati in diverse situazioni, per essere poi riutilizzata ad altri contesti (Schneider e Stern, 2010). La trasferibilità delle competenze rappresenta uno degli assunti più fertili delle concezioni contemporanee della conoscenza; essa si colloca alla base della visione *longlife* dell'apprendimento, all'interno della quale l'educazione formale, in primo luogo la scuola, si configura come uno dei tre "flussi", assieme all'educazione non-formale e formale, che definiscono il profilo di competenze di ciascuno. L'idea che la scuola contribuisca soltanto per una porzione alla costruzione di questo profilo è stata in parte acquisita con insofferenza, con frustrazione dal mondo della scuola, come una lesa maestà coerente con un quadro generale di impoverimento delle istituzioni scolastiche e di declassamento sociale dei docenti. Ciò può essere in parte attribuito ad una proposta di questa idea in termini di contrapposizione, anche da parte degli specialisti degli ambiti non-formale e informale. La logica che invece sottende la proposta del progetto ILE, che ritengo di sostenere, è quella dell'integrazione e dell'interazione costante tra i tre ambiti. Importante anche il contributo della fenomenologia:

non è sufficiente attivare gli studenti su pratiche simili a quelle effettuate dai professionisti e dai ricercatori; l'attenzione va anche a come mettere in relazione il mondo della scuola e i mondi esterni, a come costruire uno spazio-tempo per la mediazione tra i mondi e le rappresentazioni di mondo. La scuola, anche quando propone conoscenze situate, è un'eterotopia, uno spazio altro; essa si propone come spazio di esperienza e, contemporaneamente, di riflessione e di ri-organizzazione

dell'esperienza e dell'agire. Di qui l'attenzione all'insegnamento e al sapere pedagogico degli insegnanti che costruiscono tali spazi di mediazione. (Rossi, Giannandrea e Magnoler, 2009, 105).

Come recentemente affermato da Hannon (2013), la scuola non è più concepibile in termini di unica depositaria della conoscenza, ma può e deve ancora costituire il “campo base” (*base camp*) della formazione, in cui gli studenti condividono, portano a sintesi e danno senso a ciò che apprendono in tutti i contesti, reali e virtuali, della loro vita.

Dall'angolo di visuale della scuola, la prospettiva dell'apertura ad una contaminazione costante tra il dentro e il fuori ha molteplici implicazioni. Significa innanzitutto ri-conoscere il valore delle competenze che ciascun allievo porta nell'esperienza scolastica, valorizzare le differenze culturali, far incontrare il tema dell'accoglienza e dell'inclusione, che hanno una forte caratterizzazione etica e democratica, con il successo formativo, a valenza pragmatica e di stampo istruttivo. Le connessioni orizzontali estendono il concetto di ambiente per l'apprendimento ben oltre le pareti dell'aula scolastica e consentono a chi apprende di riconoscersi nell'esperienza scolastica e di apprezzarne il senso all'interno della società. L'osmosi tra ciò che, in forma caotica, si rappresenta simultaneamente alle bambine e ai bambini alle e agli adolescenti e ragazze/i nel contesto in cui fisicamente vivono e attraverso i media, e la scuola, che tesse reti intenzionali e sistematiche di connessioni e attribuzioni di significato, costituisce un nuovo orizzonte di scopo per l'istituzione scolastica, e non un suo declassamento. Ancora, l'idea di connessione orizzontale ha una valenza estremamente importante “all'interno” delle pratiche scolastiche, promuove forme di collaborazione e co-progettazione da parte dei docenti, sollecita il superamento di una visione a compartimenti del sapere, induce a considerare gli oggetti dell'insegnamento, contenuti e abilità, in una chiave trans-disciplinare, dove gli statuti epistemologici si incrociano costantemente con le competenze trasversali. È impossibile pensare di realizzare una scuola aperta al territorio, al mondo, senza la messa in pratica di processi di interazione, coinvolgimento, progettazione comune tra i docenti e di partenariato con l'esterno. Un'ulteriore implicazione generata dalla promozione di legami orizzontali è rappresentata dal ripensamento del ruolo della famiglia, con la quale la scuola ha un'interlocuzione spesso difficile.

Un rappresentazione visiva delle relazioni che legano i sette criteri proposti dal Progetto ILE dà luogo ad una matrice stellare in cui ciascun vertice si connette agli altri; più proficuo quindi tentare una rappresentazione a doppia entrata, nella quale è possibile collocare la varietà degli elementi riconducibili all'“incontro” tra le sfere di azione di ciascun principio.

	The social nature of learning	Recognising individual differences	Assessment for learning	Building horizontal connections
Learners at the centre	Strategie efficaci di raggruppamento Comunità di pratiche Peer tutoring Cura dell'ambiente di apprendimento	Didattica inclusiva Personalizzazione Orientamento/progetto di vita	Curricolo integrato per competenze Competenze trasversali Core-curriculum Valutazione formativa	Valorizzazione delle differenze per l'apprendimento Compiti di realtà Tecnologie per la comunicazione
Emotions are integral to learning	Educazione affettiva Tutoring adulto/allievo Peer tutoring	Accoglienza Empowerment	Didattica metacognitiva	Patto con le famiglie
Stretching all students	Motivazione ed empatia Variazione di ruoli e raggruppamenti	Differenziazione didattica Strategie didattiche efficaci Abilità di studio	Individualizzazione Feedback costante	Valorizzazione dei saperi non-formali e informali
Building horizontal connections	Educazione alla cittadinanza Partenariati nel territorio e a distanza	Prospettiva <i>longlife</i> Contaminazione dentro/fuori	Valutazione su compiti di realtà	Intreccio tra i saperi Curricolo integrato Competenze trasversali

I sette principi per la definizione di un ambiente di apprendimento innovativo sono concepiti in relazione alla “natura” dell’apprendimento stesso, sono quindi, in sintonia con il primo di essi, *student-oriented*. Gli aspetti da leggere in filigrana, anche se parzialmente esplicitati nel testo che argomenta la proposta sulla base dello stato dell’arte della ricerca nei diversi ambiti, sono quelli relativi alla professionalità docente, all’organizzazione del contesto scolastico, alla leadership educativa e gestionale. La prospettiva *meso-level* su cui è centrato il progetto è tipicamente quella delle organizzazioni ed è evidente come le azioni da mettere in pratica, perché siano coerenti con l’insieme e con ciascuno dei sette principi, si collochino trasversalmente agli orientamenti dei singoli e alla dimensione organizzativa delle istituzioni scolastiche. Non a caso il Progetto ILE, partito commissionando ad esperti mondiali la cura di una rassegna sulla natura dell’apprendimento, è approdato , attraverso diversi passaggi centrati sulle esperienze concrete di innovazione nel mondo, al nodo della *learning*

*leadership*, alla quale ha dedicato il seminario internazionale di Barcellona nel dicembre 2013.



## CAPITOLO 4

### LA SCUOLA DEL I CICLO DI ISTRUZIONE

#### 4.1 Una breve presentazione dell'istruzione 6-14 anni

La denominazione di “scuola del I ciclo” è stata introdotta con la legge 53/2003<sup>62</sup> per indicare gli ordini di scuola primaria (in sostituzione di “scuola elementare”) e secondaria di I grado (in sostituzione di “scuola media”). Essa costituisce quindi il primo grado dell'istruzione formale, compreso tra la scuola dell'Infanzia e la scuola secondaria di II grado (ex secondaria superiore). La nuova denominazione è entrata a fatica nel “lessico” quotidiano della scuola, delle famiglie, dell'opinione pubblica, è piuttosto comune l'abitudine di indicare come primo ciclo i primi due anni della scuola primaria, così come parlare di Scuola materna, se non addirittura di asilo, è tuttora diffuso quanto riferirsi alla Scuola dell'Infanzia.

Le consuetudini lessicali sono ovviamente proporzionali alla durata di “vigenza” di una denominazione, queste, però, nella loro origine corrispondono certamente ad una visione di scuola, portano nel nome l'impostazione di una fase storica, anche se poi questa si perde in nuove interpretazioni e si intreccia con istanze diverse.

Qual è allora l'“idea” di scuola del I ciclo e, soprattutto, qual è la realtà, oggi, in Italia, di questo segmento fondamentale del sistema di istruzione e formazione?

L'ordinamento è attualmente normato dalle disposizioni della citata L.53/2003 e dalla L.169/2008 per quanto riguarda la scuola primaria, e dalla L. 1859/62 per la secondaria di I grado. I due ordini di scuola si trovano a condividere la stessa “casa” nel sistema scolastico della Repubblica italiana, ma permangono molte delle differenze determinate dall'origine e dalla storia dei due segmenti scolastici.

La scuola elementare accompagna tutto il processo dell'Italia post-unitaria: sarà prima la diretta emanazione della scuola del Regno sabauda nell'età liberale, poi la struttura portante dell'educazione della gioventù fascista nel ventennio. Dopo l'avvento della Repubblica rappresenterà una sorta di cartina tornasole della cultura egemone, di ispirazione cattolica

---

<sup>62</sup> La L.53/2003 è conosciuta come Legge Moratti per l'allora Ministro dell'Istruzione Letizia Moratti (che aveva tolto “Pubblica” dal nome del proprio Ministero). Fu approvata a larga maggioranza durante la XIV Legislatura come norma di particolare significato per la compagine di governo. Si trattava infatti della prima riforma complessiva di tutti i cicli scolastici dopo quella operata da Giovanni Gentile del 1923. Presidente della Commissione era il Prof. Bertagna, docente ordinario di Pedagogia generale all'Università di Bergamo.

prima e segnata poi da fermenti di rinnovamento, di impegno sociale e politico per la trasformazione della società negli anni '70 e '80 del Novecento. La scuola media unica nasce agli inizi degli anni '60 per realizzare il dettato costituzionale:

l'istruzione inferiore, impartita per almeno 8 anni, è obbligatoria e gratuita.  
(Costituzione della Repubblica Italiana, 1947)<sup>63</sup>.

Collocata tra la scuola elementare e la scuola secondaria, fortemente connotate da una visione gentiliana della formazione<sup>64</sup>, la scuola media unica ha tre missioni specifiche: in primo luogo quella di innalzare i livelli di istruzione nel paese tramite il consolidamento dell'obbligo previsto dalla Costituzione, poi quella di orientare al proseguimento degli studi o verso un'attività lavorativa, e infine quella di farsi garante dell'uguaglianza delle opportunità e di favorire la mobilità sociale (FGA, 2011, 20)

Nonostante, come afferma la ricostruzione della Fondazione Giovanni Agnelli, «il segmento di tre anni successivi alle elementari viene concepito come parte della scolarità di base, primaria, e non come primo gradino della scolarità superiore» (Ibi,21), da questo momento le due scuole hanno agito come due entità separate, in cui solo l'esperienza di ciascun alunno poteva ricostruire un'idea di percorso: separate le sedi, le direzioni, il personale, diversi i titoli richiesti per l'insegnamento, l'inquadramento contrattuale dei docenti, la struttura oraria. Ciascuna delle due ha vissuto trasformazioni anche profonde, spesso non in parallelo, come in un gioco a canne d'organo. La scuola elementare, soprattutto, è stata interessata da una lunga stagione di cambiamento, periodicamente portato a sistema attraverso disposizioni normative che hanno via via connotato la fisionomia di questa istituzione, ma ancora più diffusamente realizzato dal basso, da singoli docenti, da gruppi di

---

<sup>63</sup> «Art. 34. La scuola è aperta a tutti.

L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita.

I capaci e i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.

La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.». Costituzione della Repubblica italiana. (1948).

<sup>64</sup> Per la storia della scuola in Italia vedi D'Amico N. (2010). *Da Maria Montessori alla Gelmini: la storia della scuola italiana*. Bologna: Zanichelli; Genovesi G. (2010). *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi*. Bari: Laterza; Santamaita S. (1999). *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. Milano: Mondadori; Ventura S. (1988) *La politica scolastica*. Bologna: Il Mulino.

insegnanti nella loro autonomia didattica<sup>65</sup>. La scuola a tempo pieno costituisce un esempio emblematico della natura mista, sperimentale e istituzionale, dell'evoluzione del sistema scolastico. Nata per iniziativa di gruppi di docenti che integravano istanze di tipo culturale (un diverso concetto di infanzia, la diffusione delle teorie psicologiche e della psicologia dell'apprendimento, il movimento antiautoritario post-sessantotto), sociale (il nuovo ruolo della donna nella società e la trasformazione della vita familiare negli anni del boom economico) e soprattutto pedagogico-didattico (l'attivismo nelle sue diverse interpretazioni), la scuola a tempo pieno si diffonde e si radica in aree ben precise del territorio nazionale dove arriva a coinvolgere anche molti istituti di scuola media, diventando di fatto un modello definito e peculiare. Viene riconosciuta "ex post" da una norma<sup>66</sup>, tollerata da alcuni provvedimenti di riforma e totalmente ignorata da altri, fino a diventare un contenitore dentro il quale coesistono esempi fedeli all'ispirazione originaria e modelli di erogazione di un

---

<sup>65</sup> Per i principali snodi che hanno progressivamente ridisegnato il profilo istituzionale e ordinamentale della Scuola elementare vedi Di Bello, G. (2009). La storia della scuola italiana. In C. Betti (a cura di). *Percorsi storici della formazione*. Milano: Apogeo. 53-70.

<sup>66</sup> La data di nascita ufficiale del Tempo pieno è legata alla Legge n. 820 del 24 settembre 1971, anche se non erano mancati negli anni precedenti i precursori "ufficiosi" di questo modello innovativo di organizzazione scolastica. E' l'articolo 1 della legge 820 del 1971 che di fatto istituisce il TP: "Le attività integrative della scuola elementare, nonché gli insegnamenti speciali, con lo scopo di contribuire all'arricchimento della formazione dell'alunno e all'avvio della realizzazione della scuola a tempo pieno, saranno svolti in ore aggiuntive a quelle costituenti il normale orario scolastico, con specifico compito, da insegnanti elementari di ruolo. Il conseguimento dello scopo di cui sopra dovrà scaturire dalla collaborazione, anche mediante riunioni periodiche, degli insegnanti delle singole classi e di quelli delle attività integrative e degli insegnamenti speciali." La Legge n. 148 del 5-6-1990 sembrava accantonare, o quanto meno congelare, la scuola a tempo pieno in favore di modelli più flessibili di tempo lungo, ma in realtà i numeri degli alunni frequentanti si è mantenuto costante nel tempo. La riforma dei Moduli istituiva 3 (insegnanti) su 2 (classi) - o 4 su 3 - con 27 ore (30 con la Lingua 2) al posto del modello tradizionale. La legge 148 (poi T.U. '94) da un lato conferma che il TP è di 40 ore con un insegnante in più, quindi due per classe con le compresenze, dall'altro limita i posti a quelli esistenti nel 1988-89. Poste di fronte alle difficoltà organizzative dei "moduli" e alle richieste crescenti delle famiglie, molte scuole elementari cercano di istituire nuovi Tempi Pieni, ma per i limiti imposti dalla 148 si configurano organizzazioni "modulari" per garantire le 40 ore anche in assenza dei due insegnanti titolari per ogni classe. Con il decreto legge 147/2007 che "congela" il contingente di classi a tempo pieno a quelle esistenti nell'a.s. 2006/2007 e, soprattutto, con la L.169/2008 che riporta l'ordinamento al maestro unico e lascia tutto ciò che va oltre le 24 ore settimanali alla variabilità di una "compatibilità con le risorse", si verifica il fenomeno del tempo pieno "spezzatino", che garantisce la permanenza a scuola degli alunni per un tempo di 40 ore che ha perso però tutte le caratteristiche di un modello educativo-didattico.

servizio incentrato sul tempo di permanenza a scuola più che su un profilo educativo, pedagogico e didattico<sup>67</sup>.

La scuola media, fin dalla sua nascita, ha interpretato fedelmente la sua natura di secondaria inferiore, in piena sintonia con l'impianto della secondaria superiore: ha curato in primo luogo, forse con una minore qualità dei risultati rispetto al passato, imputabile alla generalizzazione dell'utenza, il carattere propedeutico ai licei per la formazione della classe dirigente, ha fornito una preparazione adeguata per il massiccio accesso agli istituti tecnici, bacino di impiego per un Paese interessato da una forte industrializzazione e terziarizzazione ed ha inciso poco o nulla sulla platea destinata agli Istituti professionali e all'abbandono scolastico (Fierli e Gallina, 2010). Questa fisionomia, della quale il primo grande critico fu Don Lorenzo Milani (Scuola di Barbiana, 1966) è sempre stata evidente nel percorso formativo degli insegnanti della scuola media che, tranne la breve parentesi delle SISS (1998/2005) e fino all'inaugurazione delle Lauree Magistrali abbinate al Tirocinio Formativo Attivo nel 2012, ha sempre avuto un connotato esclusivamente disciplinare e non orientato alla didattica.

Il segmento terminale della scuola di base ha sempre vissuto una certa ambiguità fra l'obiettivo della selezione e quello della socializzazione o, per usare termini più comuni, fra la qualità e l'equità" (Ribolzi, 2012, 6).

Vi sono stati momenti in cui ha prevalso una visione comune dei due ordini scolastici che coprono la fascia da 6 a 14 anni; quello probabilmente più importante è stato la Legge 517/77<sup>68</sup>, che ha determinato la generalizzazione dell'accesso degli alunni disabili nelle classi,

---

<sup>67</sup> «Nel tempo pieno su un totale di 34.560 classi rilevate dal monitoraggio, sono 11.814 (34%) quelle che impiegano più di due docenti per classe (esclusi gli specialisti di inglese, religione e sostegno).

Si può ragionevolmente ritenere che questa modifica della struttura organizzativa della classe a tempo pieno, precedentemente organizzata sul modello del "doppio insegnante", sarà confermata a regime negli stessi termini percentuali attualmente rilevati. Il modello tradizionale di tempo pieno (due docenti titolari per classe) risulta, quindi superato, per almeno un terzo delle classi interessate; nel settore statale tale modifica registra punte significative al Nord. Lombardia 48%, Friuli Venezia Giulia 44%).(Monitoraggio Indicazioni.» DPR 89/2009, art. 1, Report finale, 2012, 2.

<sup>68</sup> Nel panorama delle riforme dedicate alla scuola, il legislatore ha quasi sempre proceduto per Decreti Legislativi, con una delega del Parlamento all'esecutivo. Nel caso della Legge 517/77, invece, è stato il Parlamento stesso ad elaborare e approvare il testo, non a caso assimilato spesso alla legge Basaglia sulla chiusura degli istituti manicomiali dell'anno precedente, per il significato relativo all'integrazione.

l'introduzione della pratica della programmazione educativa e didattica, il superamento del voto numerico.

Anche la L.148/1990 di riforma della scuola elementare, nella disposizione relativa alla continuità educativa e didattica poi definita dal DM 16/11/92 e dalla CM 339/92 come continuità verticale ed orizzontale, ha contribuito alla realizzazione di un "ponte" tra i due ordini di scuola, tradotto a seconda dei contesti, della sensibilità degli operatori della scuola e dell'investimento progettuale delle singole istituzioni scolastiche, in un ventaglio di azioni che va dal semplice passaggio di informazioni relative agli alunni, alla realizzazione di scambi sporadici, alla messa in campo di un coordinamento curricolare permanente.

Un secondo ambito di confronto interessante tra le scuole elementare e media è quello dei programmi di studio, che sono l'aspetto nel quale maggiormente emerge la "consegna" culturale della società. Non è questa la sede per un'analisi dettagliata dei documenti che hanno accompagnato l'evoluzione dei due livelli di scuola; in generale è possibile affermare che questa è stata contraddistinta da una proposta che è rimasta sostanzialmente impermeabile alla visione di un continuum curricolare e soprattutto di linee metodologiche comuni. L'idea di una "scuola di base" è stata da più parti invocata<sup>69</sup> come risposta ad una delle criticità della scuola italiana, la frammentazione dei tre ordini di scuola dedicati ai bambini e ai ragazzi da tre a 14 anni e, soprattutto, ad una "rappresentazione" sociale dell'insegnamento e dell'istruzione molto lontana dall'idea di una funzione unica docente, di un approccio sistemico entro il quale le parti fossero funzionalmente differenziate e non gerarchicamente ordinate.

Solo alla fine del secolo inizia un processo teso a riconsiderare l'insieme del sistema di istruzione; si tratta di un percorso controverso, caratterizzato da fallimenti, interferenze, ripensamenti, e soprattutto condizionato dalla instabilità politica e da un clima di forte polarizzazione ideologica che ha fatto anche della scuola un terreno di scontro e di rivalsa politica (Fiorin, 2007).

---

<sup>69</sup> La "scuola di base" è un concetto più volte emerso ed utilizzato da molti autori per richiamare l'esigenza di una visione integrata del percorso dell'istruzione obbligatoria e di un approccio unitario ai caratteri dei diversi segmenti. Come denominazione ufficiale compare nel Documento "I contenuti essenziali per la formazione di base" messo a punto dalla cosiddetta Commissione dei Saggi nel 1997, nel Regolamento recante norme in materia di curricoli della scuola di base, e negli Indirizzi per l'attuazione del curriculum del 2000, poi mai attuati.

## **4.2 Tre connotati fondamentali: una Scuola del I ciclo, l'autonomia scolastica, gli Istituti comprensivi**

Dall'insieme dei provvedimenti, talvolta contraddittori, spesso disattesi, altre volte incompleti, indirizzati alla scuola e che hanno creato anche un certo disorientamento nel mondo della scuola dalla metà degli anni '90 del secolo scorso al primo decennio dell'attuale, emergono due aspetti. Questi sono attualmente capisaldi e punti di riferimento fondamentali per la fisionomia della scuola in generale e nello specifico della scuola 6-14 anni: la concezione di "Scuola del I ciclo" e l'autonomia scolastica, che trovano nella generalizzazione degli Istituti Comprensivi un ulteriore punto di incontro e di sviluppo. Ciascuno di questi aspetti ha alle spalle un proprio iter che vale la pena ricostruire brevemente; è anzi interessante "leggere" dietro la trama di norme apparentemente distanti nel tempo e nei contenuti, le convergenze che, anche non intenzionalmente, hanno portato a disegnare l'attuale contesto istituzionale, ancorché incompleto, nel quale vanno costruendosi contenuti pedagogici, scelte organizzative, prassi didattiche.

Il primo atto di questo percorso è costituito dal cosiddetto "Documento dei saggi" e dalla Bozza di riforma dei cicli scolastici proposta dal Ministro Luigi Berlinguer, mai arrivata in discussione per la caduta dell'esecutivo di riferimento. Da questo momento, pur con sensibili differenze rispetto ai provvedimenti successivi, è stata indicata la direzione di una visione complessiva del sistema di istruzione, a partire dalla scuola dell'Infanzia, primo fondamentale livello così come si è andato configurando dalla sua istituzione come Scuola Materna Statale nel 1969, alla scuola secondaria di II grado, coinvolta anch'essa per la prima volta nella sua storia nell'impegnativo compito di essere "scuola dell'obbligo" fino al sedicesimo anno di età<sup>70</sup>. Con la L.53/2003, infatti, viene approvata, per la prima volta dopo

---

<sup>70</sup> La normativa sull'innalzamento dell'obbligo scolastico ha vissuto una sua "vicenda nella vicenda" più generale della riforma della scuola negli ultimi 20 anni. La L. 27.12.06, n. 296, art. 1 c. 622 ha innalzato l'obbligo di istruzione a dieci anni. Nel documento tecnico, allegato al DM della Pubblica Istruzione del 22.08.07, n. 139, sono indicate le competenze chiave di cittadinanza attese al termine dell'istruzione obbligatoria.

La L. 06.08.08 n. 133, art. 64, c. 4bis, consente di assolvere l'obbligo di istruzione, oltre che nei percorsi scolastici, anche nei percorsi di istruzione e formazione professionale.

L'obbligo a 14 anni fu istituito ufficialmente da Gentile nel 1923. Fu fatto per aderire ad una convenzione internazionale di alcuni anni prima, ma di fatto anche questa volta rimase lettera morta per la stragrande maggioranza delle ragazze e dei ragazzi italiani fino al 1962-63 quando fu avviata la riforma della

la Riforma Gentile del 1923, una riforma complessiva del sistema scolastico<sup>71</sup>. Questa riforma, oltre all'introduzione di nuove formule di denominazione degli ordini di scuola, è orientata a incidere radicalmente sulla scuola secondaria di II grado, dandole un assetto radicalmente nuovo, e a fornire sul piano dei contenuti un documento programmatico organico per la scuola dell'Infanzia e la scuola del I ciclo, le "Indicazioni per i piani di studio personalizzati". Ribolzi afferma che:

con la riforma Moratti, la scuola media (ora ufficialmente secondaria di I grado) perde qualsiasi caratteristica di secondarietà, e si colloca decisamente, e ritengo irreversibilmente, come tratto finale di una scuola di base che cerca di strutturarsi in modo unitario e non sequenziale.» (2012, 14)<sup>72</sup>.

---

scuola media, nonostante dal 1948 anche un articolo della Costituzione della Repubblica imponesse un obbligo di frequenza scolastica di almeno otto anni.

Con la L. 30/2000 il Ministro Berlinguer ha innalzato l'obbligo scolastico a 15 anni e fino a 18 introdusse un obbligo non scolastico ma formativo, il diritto dovere di permanere dentro i vari canali della formazione-istruzione fino al compimento del diciottesimo anno di età. La L. 53/2003 del Ministro Moratti ha retrocesso l'obbligo scolastico a 14 anni, sostituito con un diritto-dovere da assolversi presso istituzioni accreditate per l'acquisizione di titoli professionali o in alternanza studio/lavoro o con apprendistato puramente lavorativo. Cfr. D'Amico, N. (2010). *Storia e storie della scuola italiana – Dalle origini ai giorni nostri*. Bologna: Zanichelli.

<sup>71</sup> Vedi Legge 28 marzo 2003, n. 53: Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale. GU 2 aprile 2003, n. 77. « Art. 1. (Delega in materia di norme generali sull'istruzione e di livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale).

<sup>72</sup> I regolamenti attualmente in vigore riguardano, in particolare:

- la razionalizzazione della rete scolastica (DPR 81/2009);
- il riordino della scuola dell'infanzia e del primo ciclo (DPR 89/2009);
- il coordinamento delle norme per la valutazione degli alunni (DPR 122/2009).

Una prima riforma di ordinamento era stata definita tra il 2003 e il 2005 per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione ed aveva trovato attuazione graduale negli anni successivi; per la scuola secondaria di II grado era stata definita una riforma di ordinamento tra il 2005 e il 2007 senza che si concretizzasse in una fase applicativa. Con la successiva legislatura sono state definite da apposite leggi (n. 133/2008, articolo 64 e legge 169/2008) obiettivi e criteri di attuazione della riforma del sistema di istruzione. La legge 133/2008 ha previsto che per i diversi settori scolastici e per gli ambiti di ordinamento si proceda alla emanazione di specifici regolamenti sotto forma di Decreti del Presidente della Repubblica. Il primo ciclo di istruzione si articola in due percorsi scolastici consecutivi e obbligatori:

1. la scuola primaria, della durata di cinque anni;

Il complesso dispositivo dei piani di studio personalizzati, mai veramente entrato nelle prassi scolastiche, si perderà nel documento successivo del 2007, le Indicazioni per il Curricolo, che recuperano invece la fondamentale nozione, appunto, di sviluppo curricolare<sup>73</sup>.

Un aspetto di novità non semplicemente formale è costituito dalla scelta di considerare in maniera unitaria i tre distinti ordini di scuola. Viene così sottolineata la

---

2. la scuola secondaria di primo grado, della durata di tre anni. (Legge 53/2003).

La frequenza alla scuola primaria è obbligatoria per tutti i ragazzi italiani e stranieri che abbiano compiuto sei anni di età entro il 31 dicembre. L'iscrizione è facoltativa per chi compie sei anni entro il 30 aprile dell'anno successivo. L'orario settimanale delle lezioni nella scuola primaria può variare in base alla prevalenza delle scelte delle famiglie da 24 a 27 ore, estendendosi anche fino a 30 ore. In alternativa a tali orari normali, le famiglie, in base alla disponibilità dei posti e dei servizi attivati, possono chiedere il tempo pieno di 40 ore settimanali. A partire dall'anno scolastico 2009-10, gradualmente viene superata l'organizzazione a moduli e ridotta al massimo la compresenza. Contestualmente, a cominciare dalle prime classi ad orario normale, viene introdotto il modello del docente unico di riferimento con orari di insegnamento prevalente e con compiti di coordinamento. La frequenza alla scuola secondaria di primo grado è obbligatoria per tutti i ragazzi italiani e stranieri che abbiano concluso il percorso della scuola primaria. Il primo ciclo di istruzione si conclude con un esame di Stato, il cui superamento costituisce titolo di accesso al secondo ciclo. L'orario settimanale delle lezioni nella scuola secondaria di primo grado, organizzato per discipline, è pari a 30 ore. In base alla disponibilità dei posti e dei servizi attivati, possono essere organizzate classi a tempo prolungato funzionanti per 36 ore settimanali di attività didattiche e di insegnamenti con obbligo di due-tre rientri pomeridiani.». Cfr. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/famiglie/ordinamenti> [10 maggio 2013].

<sup>73</sup> Per la "teoria del curricolo" si veda ad esempio Cambi, F. (a cura di) (2000) *L'arcipelago dei saperi. Progettazione curricolare e percorsi didattici nella scuola dell'autonomia*, Firenze, Le Monnier, 2000; Ajello, A.M., & Pontecorvo, C. (2002) *Il curricolo. Teoria e pratica dell'innovazione* Firenze: La Nuova Italia; Baldacci M.. (2006) *Ripensare il curricolo*, Carocci, Roma.

«Gli esiti dell'impatto delle teorie curricolari con il nostro sistema scolastico non tardano a manifestarsi, tanto nella pratica didattica, sempre più disponibile ad adottare principi e metodologia della progettazione curricolare, quanto a livello di normativa. Il primo atto rilevante è costituito dalla Legge 477/73 e dai successivi Decreti delegati del 1974. Il nuovo quadro normativo, con la costituzione degli Organi Collegiali, recepisce la richiesta di partecipazione e di gestione sociale della scuola e traccia un profilo professionale che vede il docente non semplicemente esecutore di programmi o direttive nazionali, ma soggetto che partecipa, attraverso la ricerca e la sperimentazione, allo sviluppo dell'innovazione. Troviamo in questo complesso di norme il delinearsi germinale di alcuni valori forti, che il progressivo affermarsi dell'autonomia delle scuole porterà a maturazione: l'autonomia didattica, legata alla dimensione non semplicemente individuale ma collegiale; la scuola intesa come comunità, sia professionale che sociale; il forte rapporto con il territorio.» Fiorin, I. (2007). Indicazioni e scuola del curricolo, in *Le Indicazioni per il curricolo: un cantiere di lavoro, una prospettiva di rinnovamento*, Annali della Pubblica Istruzione 4-5/2007, 16.



dimensione verticale del curricolo, che deve saldare in un percorso coerente universi scolastici un tempo separati. Il primo forte elemento di unitarietà è dato dall'unica premessa. La cornice culturale è la stessa, perché i grandi problemi che interrogano la scuola riguardano ogni ordine e grado scolastico ed è importante che vengano condivise le idee pedagogiche fondamentali.” (Fiorin, 2007).

Di questo testo, oggetto di un monitoraggio nel 2011 e di una revisione nel 2012<sup>74</sup>, verranno approfonditi più avanti alcuni aspetti centrali ai fini del presente lavoro. Per questa breve ricostruzione del “disegno” istituzionale della scuola è importante sottolineare l'esito di questa stagione di riforme di inizio secolo: la costituzione di un livello di istruzione denominato Scuola del I ciclo, comprendente due ordini di scuola senza soluzione di continuità (viene infatti abolito l'esame di V elementare), che si conclude con un esame di Stato. Questo è preceduto dalla scuola dell'Infanzia, della quale viene riconosciuto il carattere essenziale nel sistema di istruzione, nella sua specificità e nel raccordo con la scuola primaria (Fiorin, 2007)<sup>75</sup>, e dalla secondaria di II grado, di cui il primo biennio è (dovrebbe essere...) in stretta continuità con il grado precedente, in quanto scuola dell'obbligo.

C'è un altro aspetto che è necessario mettere in evidenza: dagli anni '90 le riforme che hanno interessato la scuola hanno agito sui “contenuti” (Indicazioni, Assi culturali, programmi, Quadri di riferimento Invalsi) e sui “contenitori” (gli ordini di scuola, le istituzioni scolastiche, gli indirizzi), mentre dal punto di vista dei “modelli” le parole chiave sono state “autonomia scolastica” e “compatibilità con le risorse”. In altri termini, riforme come le L.148/90 o la normativa sul Tempo pieno, cioè l'adozione di un modello di scuola a livello centrale, con i suoi contenuti pedagogici e il conferimento di ingenti risorse in termini di aumento del numero dei docenti nella scuola, sono divenute improponibili. Si può senz'altro affermare che l'ottica del risparmio abbia prevalso, questo è stato evidente, in termini di politica scolastica, con la L.169/2009, che è calata pesantemente sulla scuola del I ciclo per rispondere ad un imperativo di bilancio determinato in sede di previsione finanziaria.

---

<sup>74</sup> Vedi § 4.4.

<sup>75</sup> Alla Scuola dell'infanzia è dedicata la prima parte delle Indicazioni per il curricolo, con pari dignità rispetto alla scuola primaria e secondaria di I grado. Per quanto riguarda la formazione dei docenti, inoltre, dal 2012 il corso di Laurea in Scienze della formazione primaria a ciclo unico quinquennale per insegnanti della scuola dell'Infanzia e primaria ha preso il posto del il Corso a indirizzo differenziato per il titolo di abilitazione all'insegnamento nella scuola dell'Infanzia e primaria in vigore dal 1998.

Vi è però anche un'altra lettura, che non esclude affatto la consapevolezza che sia venuta meno la capacità di investire economicamente nella scuola, dato che risulta evidente dalle analisi nazionali e comparate OCSE.<sup>76</sup>

L'analisi che propongo è collegata ad una linea di sviluppo della politica scolastica direttamente connessa con un principio e un orientamento propri dell'Unione Europea, la sussidiarietà. Secondo questo principio, accolto nel documento fondativo del Trattato di Maastricht, siglato il 7 febbraio 1992, il livello ottimale per l'assunzione delle decisioni è quello più prossimo alla dimensione territoriale per la quale tali decisioni operano<sup>77</sup>. Questa formulazione astratta è stata in realtà il motore per un ampio ventaglio di riforme che hanno

---

<sup>76</sup> Secondo il Rapporto OCSE *"Education at a glance"* del 2012 l'Italia è al 31esimo posto su 32 paesi presi in considerazione, con una spesa per l'istruzione pari al 9% del totale della spesa pubblica, contro una media Ocse del 13%, seguita solo dal Giappone. La spesa è inoltre in calo rispetto al 9,8% del 2000 e se rapportata al Pil è pari al 4,9% contro il 6,2% della media Ocse, confermando la posizione di fondo classifica dell'Italia. La spesa media per studente in Italia (9.055 dollari) non è lontana dai livelli medi Ocse (9.249 dollari), ma è diversamente distribuita tra i vari gradi di istruzione. È sopra la media per la scuola dell'infanzia (nona su 34 paesi, con quasi 8mila dollari) e la primaria (decima su 35), mentre scende sotto la media per la scuola secondaria (18esima con 9.111 dollari) e per l'istruzione universitaria (24esima, con 9.561 dollari contro la media Ocse di 13.179). L'Italia risulta sotto la media Ocse nei salari degli insegnanti, pari a 32.658 dollari l'anno nel 2010 nella scuola primaria contro i 37.600 della media Ocse, 35.600 dollari nella scuola media (39.400 Ocse) e di 36.600 nella scuola secondaria superiore contro 41.182 Ocse. (Cfr. OECD (2012). Uno sguardo sull'istruzione (*Education at a glance*). Reperibile in <http://www.oecd.org/edu/eag-2012-sum-it.pdf> [10 maggio 2013].

<sup>77</sup> Il Trattato di Maastricht ha qualificato la sussidiarietà come principio cardine dell'Unione Europea. Tale principio viene, infatti, richiamato nel preambolo del Trattato:

*"[...] portare avanti il processo di creazione di un'unione sempre più stretta fra i popoli dell'Europa, in cui le decisioni siano prese il più vicino possibile ai cittadini, conformemente al principio della sussidiarietà."*

E viene esplicitamente sancito dall'Articolo 5 del Trattato CE che richiama la sussidiarietà come principio regolatore dei rapporti tra Unione e stati membri:

«La Comunità agisce nei limiti delle competenze che le sono conferite e degli obiettivi che le sono assegnati dal presente trattato. Nei settori che non sono di sua esclusiva competenza la Comunità interviene, secondo il principio della sussidiarietà, soltanto se e nella misura in cui gli obiettivi dell'azione prevista non possono essere sufficientemente realizzati dagli Stati membri e possono dunque, a motivo delle dimensioni o degli effetti dell'azione in questione, essere realizzati meglio a livello comunitario. L'azione della Comunità non va al di là di quanto necessario per il raggiungimento degli obiettivi del presente trattato.»

Il principio è stato poi ulteriormente potenziato dal Trattato di Lisbona. (Cfr. [http://it.wikipedia.org/wiki/Principio\\_di\\_sussidiariet%C3%A0](http://it.wikipedia.org/wiki/Principio_di_sussidiariet%C3%A0) 16 ottobre 2012)

modificato l'assetto dell'amministrazione statale e dello Stato stesso: le Leggi n. 59/97, 127/97, 191/98 e 50/99, comunemente conosciute come Leggi Bassanini, le norme sul federalismo fiscale come il D. Leg. 42/2009 e soprattutto la riforma del Titolo V della Costituzione nel 2002 con la L. 3/2001, hanno questa natura comune: trasferire responsabilità dal centro alla periferia, dall'alto verso il basso, rendere le decisioni prossime alle situazioni, fornire strumenti per concorrere alla determinazione delle decisioni e per chiamare a risponderne. Con una inferenza un po' azzardata, il principio di sussidiarietà può essere letto come l'attribuzione di un forte grado di rilevanza al "contesto", la prevalenza della dimensione orizzontale su quella verticale rispetto ai processi decisionali, una interpretazione più reticolare che lineare dei meccanismi che regolano la vita e lo sviluppo delle comunità (Bauman, 2007; Beck, 2003, Morin, 2001).

Lo stesso rapporto tra società, educazione ed istruzione ha assunto nella contemporaneità delle connotazioni per cui la distinzione tra formale e informale, esplicito e implicito, intenzionale e fattuale appaiono molto più sfumate.

Afferma Causarano che:

il ruolo delle comunità locali e degli enti locali, e in generale dei corpi intermedi della vita sociale [...] è una delle possibili innovative chiavi di lettura con cui articolare storicamente la relazione tra educazione, società e trasformazioni culturali. [...]. È proprio nella distanza che si viene creando fra la socializzazione comunitaria tradizionale e la dimensione istituzionale specializzata della formazione e dell'educazione contemporanee, seppur in modalità diversificate e non solo nella scuola, che si può anche misurare, a più livelli, il senso concreto della graduale affermazione delle scienze dell'educazione, con tutta la loro complessità epistemologica. (Causarano, 2009, 45).

Se restringiamo lo sguardo alla politica scolastica questo orientamento ha avuto nell'istituzione dell'autonomia scolastica il proprio effetto più eclatante. Istituita dall'Art.21 della L.59/97 di riforma della pubblica Amministrazione e regolata dal DPR 375/99, l'autonomia scolastica ha la doppia natura a cui accennavo in precedenza: il fatto che sia stata realizzata "senza oneri per lo Stato", senza un investimento specifico, ne limita sicuramente l'efficacia ma non cancella il fatto che costituisca un salto in avanti per la modernizzazione della scuola italiana e che consegna alla scuola stessa tutti gli strumenti per la trasformazione e l'innovazione dal basso.

È questo il secondo perno centrale al quale voglio fare riferimento.

Prima di affrontare in modo più approfondito gli aspetti che possono legare l'autonomia scolastica al discorso sull'ambiente di apprendimento, è però necessario introdurre una terza variabile che combina l'idea di scuola del I ciclo con l'autonomia scolastica e cioè la generalizzazione degli Istituti comprensivi.

Nati nel 1995 con la L.97/1994, “Legge sulla montagna”, come strumento per razionalizzare la rete degli istituti scolastici nelle aree a bassa densità di popolazione senza depauperarne ulteriormente le risorse umane e culturali, gli Istituti comprensivi si sono progressivamente diffusi attraverso le politiche di dimensionamento affidate alle autonomie locali a seguito, appunto, del trasferimento di competenze dall'Amministrazione centrale a quella regionale per effetto della riforma del titolo V della Costituzione e attualmente si possono considerare generalizzati<sup>78</sup>. Questi si sono rivelati, ben aldilà del conseguimento di obiettivi di bilancio, uno strumento incisivo per l'innovazione nella scuola, quella che il Rapporto sulla scuola FGA 2011, chiama «una singolare eterogenesi dei fini» (p. 92). Con essi infatti l'idea di scuola del I ciclo, in stretta connessione con la scuola dell'Infanzia, trova una concreta realizzazione. Per la prima volta, ed in modo progressivamente più ampio e profondo con l'attuazione dell'autonomia scolastica, i docenti dei tre ordini di scuola si sono trovati a condividere la stessa dimensione progettuale. L'elaborazione del Piano dell'Offerta Formativa, in primo luogo, ha dato l'opportunità di confrontarsi sull'identità della scuola stessa, sul suo profilo educativo, su una lettura condivisa del contesto formativo, sugli strumenti comuni. Inoltre le figure di sistema e le commissioni di lavoro comuni hanno potuto operare per un effettivo raccordo. Un secondo ambito di azione è stato quello del curriculum, più complesso perché tocca il profilo culturale e didattico di ciascun livello scolastico, la necessità di mettere in discussione i propri punti di partenza e di arrivo, le scelte metodologiche e soprattutto l'idea di valutazione.

Una ulteriore importantissima dimensione mobilitata dalla creazione degli Istituti comprensivi è quella della relazione orizzontale con il territorio; essi infatti si configurano come interlocutori privilegiati e spesso unici, tenendo conto che l'Italia è caratterizzata da un prevalenza di medi e piccoli Comuni, delle Istituzioni e della comunità locale. Questo determina un forte legame tra l'istituzione scolastica ed il territorio, le realtà associative, le risorse culturali. La stessa concezione dell'ambiente fisico della scuola, gli edifici, ha

conosciuto una evoluzione: là dove si è potuto si è infatti proceduto ad una progettazione di spazi comuni, che possano rispondere ai bisogni educativi delle bambine dei bambini della scuola dell'Infanzia, della scuola primaria, e delle ragazze e ragazzi della secondaria di I grado.

#### **4.3 Istituti scolastici e innovazione del sistema scolastico: relazioni possibili**

È opinione di molti autori sostenere che vi siano, nell'ordinamento attuale della scuola del I ciclo in Italia, spazi per operare profonde trasformazioni del contesto di apprendimento, orientate da una riflessione pedagogica rispetto agli indirizzi che la ricerca ha messo a disposizione negli anni recenti.

Il quadro normativo sull'Autonomia scolastica (...) illustra in modo chiaro come ogni istituzione scolastica sia chiamata ad esercitare una responsabilità che non riguarda più solo la gestione oculata e attenta delle risorse, umane e finanziarie, messe a disposizione dal ministero anno per anno, ma che deve esercitarsi nel collocare la scuola al centro di un processo di costante verifica delle attività svolte, rendendola capace di individuare e dare risposte alle richieste di cambiamento che un'utenza sempre diversa pone anno dopo anno. (Selleri, Carugati, 2010, 79).

Il cambiamento della scuola attraverso l'azione degli insegnanti appartiene alla migliore tradizione della scuola italiana e alla più feconda stagione di rinnovamento della scuola, che ha dispiegato a lungo e propagato in largo i propri effetti anche là dove non operavano "grandi" maestri dell'insegnamento, come Don Milani, Mario Lodi, Bruno Ciari, Danilo Dolci.

È l'intero modello educativo che si deve cambiare: per questo ci si deve battere, non per conservare il vecchio. Certo, con gradualità, *in progress*, con realismo riformistico, ma per cambiare l'istruzione dalle fondamenta. A cominciare dalla struttura della giornata scolastica, dell'ambiente didattico, dalla stagione di apprendimento dell'intera vita.

E bisogna farlo dal basso, dalle scuole, in autonomia, integrando spazi e tempi educativi, arricchendo in tal modo l'offerta formativa e affermando il protagonismo di chi apprende. La scuola dell'*inclusive education* dura tutta la vita, copre un arco giornaliero più ampio ma non strettamente e formalmente "scolastico", e diventa in tal modo coinvolgente, incontra bisogni giovanili di cultura e di vita autentici, differenziati; è stimolante, ricca di rigore ma di curiosità, emozioni, creatività. La politica in Italia è

lontanissima da tutto questo. È dal basso, dalle esperienze innovative, da nuove conquiste autonomistiche autentiche che si può cambiare la scuola. (Berlinguer, 2010).

La dimensione che si configura strategica per l'innovazione nella scuola è quella dell'Istituto, «*the proper focus for reform*» (Marzano, 2003), nella prospettiva sinteticamente presentata nel § 1.4.

La centralità dell'istituzione scolastica, più volte argomentata in questo lavoro, si intreccia con il tema della collegialità e della comunità professionale, a formare una combinazione non scindibile: se l'innovazione è l'orizzonte, l'ambiente di apprendimento è il dispositivo concettuale –connotato nelle due categorie dell'apprendimento e dell'ambiente – la comunità professionale, intesa come unità istituzionale che interagisce con comunità specialistiche più ampie e con la società, è lo spazio di azione sistemico che “processa” le diverse variabili.

Come afferma Tagliagambe:

Quando si parla della centralità dell'istituto all'interno della nuova organizzazione scolastica, non si vuol dire altro se non che la scuola si deve trasformare da un sistema centrato sui soggetti individuali e sulle loro capacità e competenze ad un sistema centrato, invece, su soggetti collettivi, attraverso la costruzione di un vocabolario e di uno sfondo condiviso e comune fra i soggetti operanti in questo sistema. (Campione e Tagliagambe, 2008, 76 ).

E' importante quindi mettere in luce quali siano gli “spazi” di azione e le indicazioni che possono provenire dalla normativa e da esempi di buone pratiche adeguatamente documentate, guardare agli strumenti normativi come ad opportunità oltre che vincoli, superare la logica di una scuola che attende le disposizioni per via gerarchica per una scuola che diventa protagonista del cambiamento. Si tratta di assumere in modo diffuso la responsabilità e il compito di trasformare la scuola per renderla il contesto più adeguato per l'apprendimento delle giovani generazioni, con la consapevolezza che le limitazioni imposte dall'assenza di investimenti economici adeguati non può e non deve creare un corto circuito con l'investimento culturale e professionale da parte degli insegnanti e delle istituzioni scolastiche.

Gli aspetti che desidero approfondire hanno due connotazioni, una attiene più l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento e l'altra più la comunità scolastica. La matrice comune è l'orientamento alla costruzione di competenze nel contesto, così come

messo in luce nel capitolo I. Questa matrice è riconoscibile nei documenti che la scuola italiana ha sul proprio tavolo di lavoro: procedendo ad uno “sfoglio” di questi si possono individuare i passaggi cruciali che, legati assieme, possono costituire la mappa per orientare direzioni di cambiamento. Con una premessa, ripresa da uno degli interventi pubblicati a commento dell’uscita delle Indicazioni per il Curricolo 2007 dalla rivista *Annali della Pubblica Istruzione*:

Di fronte a una proposta di cambiamento abbiamo sempre due possibilità: provare a comprenderne la natura avviando un processo di trasformazione che, a partire dall’ambito professionale, si riflette inevitabilmente anche sulla propria identità personale; o lasciarsi tentare dall’idea che è possibile ridurre la complessità del nuovo a un semplice riadattamento di quanto già conosciamo e pratichiamo. La scuola non è sfuggita a questa ambivalenza e, nonostante sia implicata da oltre un decennio nei processi di cambiamento postulati dai nuovi bisogni formativi, locali e globali, in molti – troppi! – casi non ha raccolto la sfida di trasformare radicalmente la quotidianità e l’ordinarietà dell’azione didattica per corrispondere alle nuove e diverse esigenze di una società in rapida evoluzione. (Manca, 2007, 49).

I documenti presi in esame sono:

- Il Regolamento recante norme per l’autonomia delle Istituzioni scolastiche DPR 275/99
- Le Indicazioni per il curriculum della scuola dell’Infanzia e del I Ciclo di Istruzione 2007
- Gli Allegati I e II della L. 296/2006 sull’obbligo di istruzione.
- Il Regolamento sulla valutazione
- Il Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro del personale docente

All’interno di questi cercherò di mettere in evidenza quali possano essere le chiavi che aprono scenari di cambiamento possibili, quali possano configurarsi come *innovazioni sostenibili*.

Un secondo aspetto, estremamente rilevante, è far emergere quali variabili nel sistema scuola si configurino come rigidità che di fatto ostacolano i processi di miglioramento e quale potrebbe essere l’evoluzione, in primo luogo culturale e poi operativa, da proporre.

In primo luogo verranno richiamati i testi a cui riferirsi per il profilo educativo e culturale della scuola, che ne individuano i compiti e gli obiettivi, per poi ricondurre questi

alla cornice dell'autonomia. Intanto, come affermato da Fioroni, sotto la cui direzione il Ministero dell'Istruzione ha emanato questo corpo di norme:

Il quadro normativo disegnato da questi diversi provvedimenti (obbligo di istruzione, Indicazioni per il primo ciclo, riorganizzazione degli istituti tecnici e professionali) va nella direzione della necessaria integrazione di saperi e competenze, da tempo al centro del dibattito pedagogico e della ricerca delle scuole. Le competenze, così intese, non riguardano una visione riduttiva del saper fare; costituiscono, invece, quel saper fare ad ampio spettro che conferisce senso autentico e motivante alle “cose apprese e utilizzate”, perché siano riconducibili a sé e utilizzabili in più campi e con versatilità. Al contempo i saperi, fermi restando i programmi dei diversi corsi di studio, devono potersi concentrare, in primo luogo, su conoscenze chiave irrinunciabili, apprese in modo serio e generative di nuovo apprendimento.” (Fioroni, 2007)<sup>79</sup>.

Le Indicazioni per il Curricolo, come già le Indicazioni per i Piani di Studio personalizzati, si caratterizzano, attraverso la scelta del termine “indicazioni” piuttosto che “programmi”, per essere un documento con un profilo di prescrittività “attenuato” rispetto al passato, aperto all'interpretazione delle scuole e proposto per essere contestualizzato.

Le Indicazioni sono un testo che è stato inviato alle scuole con l'invito a sperimentarlo, che dopo un tempo ragionevole si possa arrivare non solo alla sua validazione, anche grazie a interventi migliorativi frutto del lavoro e della riflessione dei docenti, ma al suo miglioramento e completamento. Con la consapevolezza che quello che viene consegnato non è un testo privo di limiti e destinato a durare quanto più a lungo possibile, le nuove Indicazioni si propongono come strumento di lavoro e non come nuova versione di programmi centrali. La loro forza sta, paradossalmente, nella dichiarata provvisorietà. È la prova dell'aula che deve validare il testo, ed è la riflessione sulle esperienze che si svilupperanno a partire dalle richieste fatte e dai suggerimenti offerti che deve portare alla revisione e al miglioramento. La sperimentabilità delle Indicazioni pone la condizione per un coinvolgimento delle scuole non di maniera. Finiti i sogni di ‘grandi riforme’, finiscono anche gli alibi e la responsabilità del cambiamento è nelle mani degli insegnanti e dei dirigenti scolastici, più che in quelle dell'ingegneria politica.» (Fiorin, 2007, 22).

---

<sup>79</sup> Lettera di accompagnamento al Regolamento sull'obbligo di istruzione del Ministro Giuseppe Fioroni. (p.4).



La prospettiva epistemologica che dà forma alle Indicazioni, recentemente riformulate anche sulla base di un processo di monitoraggio e verifica<sup>80</sup>, è quella dell'apprendimento in termini di competenze costruite in un contesto di esperienza. La bozza della revisioni delle Indicazioni nel 2012 riportava le *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* UE come "obiettivo generale del processo formativo del sistema pubblico di istruzione".

Nella versione definitiva, dopo la procedura di consultazione con le istituzioni scolastiche e la comunità pedagogica nazionale, invece, sono riportate all'interno del periodo come «orizzonte di riferimento verso cui tendere», mentre la loro descrizione è affidata alle note. Una possibile interpretazione è che le Indicazioni, come documento fondamentale di "mandato" alla scuola di base, debbano connotarsi per una loro originalità, come frutto di una negoziazione tra importanti riferimenti sovranazionali e il contesto culturale del Paese, prendendo come ispirazione, ma non come dettato esclusivo, un documento dell'Unione Europea. Inoltre, le Indicazioni costituiscono la "consegna" educativa e culturale della scuola italiana e propongono, correttamente, il tema delle competenze in termini che accolgono le competenze di cittadinanza ma vanno aldilà, distinguendo tra traguardi per lo sviluppo delle competenze, che hanno un carattere di trasversalità, e obiettivi di apprendimento, più centrati sull'epistemologia delle discipline. Si afferma infatti che:

---

<sup>80</sup> Nell'anno scolastico 2011/2012 si è proceduto alla revisione delle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, secondo i criteri stabiliti con circolare ministeriale n. 31 del 18 aprile 2012. La procedura di revisione ha coinvolto le istituzioni scolastiche statali e paritarie che sono state invitate ad esprimersi su una bozza fatta pervenire alle scuole il 30 maggio 2012. La consultazione si è svolta dal 31 maggio al 7 di luglio e ha visto la partecipazione di oltre 4500 scuole, che hanno risposto in modo completo al questionario, e di altre 5000 scuole circa che hanno scaricato i materiali e/o hanno risposto in modo incompleto o parziale. Inoltre più di 2200 scuole hanno inviato brevi osservazioni su specifici aspetti del documento proposto. Contemporaneamente sono stati consultati numerosi soggetti qualificati – associazioni professionali, sindacati e altri organismi. In seguito si è proceduto alla stesura di una seconda bozza delle Indicazioni nazionali che è stata inviata al CNPI, il quale ha espresso parere favorevole nell'adunanza del 25 luglio 2012. Il testo finale, sottoposto alla revisione da parte di una commissione di esperti, è il DM n. 254/16 novembre 2012, pubblicato in Gazzetta Ufficiale il 5/2/2013. Nel comunicato-stampa del Ministero dell'Istruzione si legge: «Il metodo partecipativo e corresponsabile utilizzato per elaborare le Indicazioni Nazionali – ha dichiarato il Sottosegretario Marco Rossi-Doria - dovrebbe essere la normale modalità di lavoro per le istituzioni. Le indicazioni sono importanti perché sono un testo "non completo", a doverlo completare sono le scuole, nel lavoro di ogni giorno». <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs060313bis> [10 maggio 2013].

Nella pratica didattica i docenti dovranno tendere verso il superamento dei confini disciplinari e avere come riferimento ultimo la promozione di competenze che necessitano dell'apporto simultaneo di più saperi disciplinari. Infatti i campi di esperienza, le discipline e la progettualità promossa in modo organico dalla scuola devono essere funzionali al perseguimento degli obiettivi generali del processo formativo, concorrere alla costruzione di competenze disciplinari e favorire la maturazione delle competenze-chiave di cittadinanza. (Indicazioni per il Curricolo, 2012, 6)

È stato proposto per le Indicazioni per il Curricolo, il concetto di “doppia fedeltà”, da un lato agli oggetti culturali, dall'altro ai soggetti che imparano:

Il curriculum, da cui ripartono le Indicazioni 2007, ha come presupposto che il sapere non sia solo una costruzione personale del soggetto che apprende, ma un processo mediato su base sociale. Questo processo è influenzato dall'interazione di tutte le dimensioni della persona: emotive, affettive, cognitive, sociali [...]. L'attenzione all'oggetto culturale rappresenta la tensione dell'insegnamento verso la conquista delle differenti forme di conoscenza, così come si presentano all'uomo di oggi; la fedeltà al soggetto rappresenta il principio ispiratore dell'idea stessa di curriculum.

La centratura sul soggetto conoscente presuppone che lo studio sia vissuto come esperienza di liberazione conoscitiva attraverso il sapere, il saper fare e l'essere, oltrepassando il mondo dell'esperienza immediata per entrare nell'universo mediato dai significati. Il compito di un'autentica formazione di base è quello di permettere all'uomo di acquisire gli strumenti per pensare, immaginare, fare in maniera tale da vivere il sapere come parte vitale del proprio destino ” (Rondanini, 2009., 2).

Con l'innalzamento dell'obbligo di istruzione (vedi § 1.3) le competenze diventano, attraverso la definizione del profilo in uscita per i sedicenni, l'orizzonte a cui tende tutto il processo di istruzione, attraverso la scuola dell'Infanzia e la scuola del I Ciclo. Nell'allegato al DM 139/2007 sono indicate le competenze di base attese al compimento dell'obbligo di istruzione, declinate su degli Assi culturali, dove i saperi più specifici consegnano a dei contenitori più ampi le competenze costruite attraverso le esperienze nelle diverse discipline. L'ottica, così come per le Indicazioni per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del I ciclo di Istruzione, è quella di corrispondere al quadro di riferimento europeo della competenze di cittadinanza, nella prospettiva dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Come viene affermato nel Documento tecnico che accompagna il testo del Decreto:

le competenze chiave previste nell'Allegato 2 sono il risultato che si può conseguire – all'interno di un unico processo di insegnamento/apprendimento attraverso la reciproca integrazione e interdipendenza tra i saperi e le competenze contenuti negli assi. (Miur, 2007).

Le Indicazioni per il curricolo e il documento su gli Assi culturali possono essere oggetto di analisi critiche particolareggiate sulla coerenza delle parti, sull'uso del lessico nei diversi ambiti disciplinari, sulle opzioni di aggregazione delle discipline, che sono state per esempio distinte e non più riunite in Aree per quanto riguarda le Indicazioni con la revisione del 2012, mentre permangono aggregate in Assi per il biennio della Scuola secondaria di II grado. È indubbio, però, che l'impianto generale sia fortemente connotato dal paradigma delle competenze e che la consegna principale alle istituzioni educative sia quella di predisporre i percorsi ed i contesti più idonei per perseguire questa finalità. È stato messo in luce nel paragrafo 1.3 come una didattica per competenze abbia dei connotati distintivi e come i dispositivi e le strategie didattiche abbiano bisogno di essere riletti e ripensati per denotare un ambiente di apprendimento orientato alla costruzione e alla conquista di competenze. Si può affermare che attraverso i documenti chiave che identificano l'identità della scuola italiana, si legga in filigrana l'idea che la scuola debba essere competente per essere scuola delle competenze. Le implicazioni generate dal “discorso” e dai riferimenti normativi sulle competenze investono ciascuna istituzione scolastica su due livelli.

Il primo è quello relativo alle scelte dell'insegnante, di un generico insegnante che affronta la selezione dei contenuti, la progettazione curricolare, la mediazione didattica, gli strumenti, i tempi “interni” all'orario che ha a disposizione, e poi il registro comunicativo, le strategie e i dispositivi, gli strumenti. Nelle Indicazioni per il curricolo il piano educativo, trasversale, l'orizzonte di riferimento, è “nelle” discipline e attraverso i saperi e non in uno spazio di significato separato o sovrapposto. Possiamo pensare, è legittimo, a quei documenti ministeriali come “missive” inviate a ciascun docente perché operi coerentemente alle disposizioni. È però innegabile che “la scuola” e “gli insegnanti” esistano in termini generici e indifferenziati solo nei documenti di indirizzo e nella ricerca teorica, essi agiscono in quella che abbiamo visto essere l'unità strategica, l'istituzione scolastica.

Ciascun allievo incontra una pluralità di insegnanti nella giornata, nella settimana e negli anni. Nel nostro Paese questi appartengono, su una ipotetica durata della frequenza scolastica di 16 anni (dai tre ai diciannove) tendenzialmente a due sole istituzioni scolastiche. Questo semplice dato evidenzia come la dimensione collegiale, il livello di interazione,

condivisione, riflessione della comunità professionale, l'organizzazione del lavoro, dell'ambiente fisico, il clima relazionale, la cultura informale, il confronto tra gli stili e gli approcci educativi, il curriculum esplicito ed implicito abbiano una rilevanza estremamente importante anche ai fini di quello che accade quando ogni singolo docente entra in classe e chiude (o non chiude) la porta.

È stato ribadito da molti autori come la proposta delle Indicazioni per il Curriculum sia pienamente coerente con l'impianto della scuola dell'autonomia e presupponga che le scuole si avvicinino al testo con un atteggiamento professionale e competente sul piano della riflessione pedagogico-didattica che sappia scoprire le novità presenti per coniugarle poi in modo non scontato e banale con le migliori pratiche didattiche già presenti. Secondo l'associazione professionale MCE, protagonista della stagione del rinnovamento delle prassi didattiche negli anni '70 e '80:

La stessa lettura del testo deve diventare “esperienza collegiale” affinché linguaggio, concetti e valori diventino patrimonio comune, occasione di confronto e di condivisione. Si può iniziare con la ricerca di parole/concetti chiave e provare a darne una definizione comune ma in termini il più possibile operativi. Si potrà così costruire un'autentica identità di scuola. Essa deve poi incrociarsi con una realistica fotografia dei ragazzi, scevra da diffusi stereotipi. Occorre guardare agli studenti in modo nuovo, ridefinirli secondo le loro modalità di lavoro, le loro motivazioni, i loro vissuti, i loro interessi. Ogni istituzione scolastica deve diventare “laboratorio” per la costruzione del curriculum di scuola, ma soprattutto per la ricerca di nuove strategie didattiche studiate sul campo, adatte al contesto e ai ragazzi con i quali concretamente ci si troverà a lavorare.» (MCE, 2012)<sup>81</sup>.

Corradini afferma che:

adottando una lettura pedagogica delle norme, possiamo dire che il concetto di comunità scolastica è servito negli anni '70 a uscire dalla contestazione del sistema, senza riproporre una scuola aristocratica e burocratica; negli anni 2000 dovrebbe servire

---

<sup>81</sup>Reperibile in: [http://www.mce-fimem.it/archivio/down/2012/assemblea/in\\_22\\_01\\_13/MCETorino.pdf](http://www.mce-fimem.it/archivio/down/2012/assemblea/in_22_01_13/MCETorino.pdf) [22 maggio 2013].

a uscire dall'inefficienza e dal disinteresse senza cadere nell'aziendalismo e nel privatismo (2012)<sup>82</sup>.

L'autonomia delle scuole diventa un forte richiamo alla responsabilità della "comunità educante" per la prima volta chiamata in causa in modo così esplicito (Cfr. anche Pontecorvo et al., 1991; Sergiovanni, 2000; Damiano, 2003). Cerini afferma che, nelle Indicazioni:

curricolo non è tanto l'ingegneria della didattica, ma l'ambiente di apprendimento, il gruppo classe e la comunità (di pratiche, di discorso, di studio), l'idea di scambio, interazione, costruzione sociale della conoscenza. (Op. cit, 5).

L'Autonomia presuppone capacità di leggere i segnali, di pensare a dei percorsi per la soluzione dei problemi, capacità di scegliere e di decidere, capacità d'iniziativa e di assumersi delle responsabilità. Il ruolo dei docenti e dirigenti diventa sempre più strategico e unico.

L'attribuzione di autonomia amministrativa, finanziaria, gestionale e didattica alle scuole, che ha ottenuto una rilevanza costituzionale con la riforma del Titolo V della Costituzione nel 2002, ha offerto alla scuola una serie di spazi progettuali per quanto riguarda la definizione dell'offerta formativa, l'organizzazione delle reti scolastiche, i rapporti con le altre istituzioni del territorio.

Molti autori (Biondi et al., 2009; Cambi, 2008; Campione e Tagliagambe, 2008) hanno messo in luce come la lunga consuetudine a dipendere da un sistema gerarchizzato abbia indotto la stragrande maggioranza delle scuole ad interpretare con un profilo di "minima resistenza" la serie di possibilità e di spazi aperti dalla normativa sull'autonomia, con un atteggiamento di passività che non ha favorito l'innovazione ma piuttosto la riproposizione di un modello di scuola con poche e circoscritte variabili.

Biondi et al. mettono in evidenza un paradosso dell'autonomia scolastica. Da un lato:

L'esercizio dell'autonomia appare parziale se confrontato, ad esempio, con molti altri sistemi europei ed ancora di più se il confronto si estende oltre oceano, dall'altro c'è:

un'altra dimensione nella quale invece l'autonomia è molto ampia: quello dell'insegnamento. [...] Si potrebbe dire quindi che la scuola italiana è contemporaneamente uno dei sistemi dotati di maggiore autonomia, tanto che rischia di

---

<sup>82</sup>Reperibile in: <http://www.lucianocorradini.it/pubblicazioni/la-nostra-scuola-oggi-una-comunita-educante-scuola-e-formazione.html> [22 maggio 2013].

rasentare l'autarchia se ci riferiamo a quello che accade in classe, al fare scuola, mentre, come 'struttura', appare ancora ingessata negli aspetti nodali con limitati margini di autonomia gestionale. (2009, 4).

Un sistema scolastico, quindi, per molti aspetti nuovo che però ha ancora una configurazione legata alla sua lunga storia. A ciò ha contribuito sicuramente il fatto che le leve più consistenti per una completa assunzione di autonomia siano rimaste in mano allo Stato o agli Enti locali (il personale, le strutture edilizie), oppure prive di consistenza per la loro limitatezza (il bilancio). Anche il fondamentale dispositivo dell'organico funzionale<sup>83</sup>, strumento di flessibilità organizzativa e didattica, ha avuto una vita brevissima ed è stato ricondotto a meccanismi sempre più rigidi e improntati unicamente alla logica del taglio di risorse.

Il Regolamento sull'Autonomia scolastica DPR 275/99 conferisce alle Istituzioni scolastiche "autonomia didattica e di ricerca"<sup>84</sup>: la portata di questa attribuzione di competenza e di responsabilità alle scuole è stata ampiamente dibattuta nel primo quindicennio di applicazione dell'autonomia scolastica (Bottani, 2002; De Anna, 2005; Domenici e Moretti, 2011):

La nascita dell'autonomia scolastica alla fine degli anni '90 offre alla scuola una serie di spazi progettuali molto importanti soprattutto per quanto riguarda la definizione e la personalizzazione dell'offerta formativa, l'organizzazione delle reti scolastiche, i rapporti con le altre istituzioni del territorio che, ad esempio, possono essere formalizzati senza il preventivo assenso dell'Amministrazione scolastica. Tutta una serie di possibilità e di spazi che la scuola ha comunque faticato ad utilizzare proprio per la lunga consuetudine assunta negli anni a dipendere da un sistema gerarchizzato, ad

---

<sup>83</sup> L'organico funzionale consiste nell'assegnazione alla scuola di un contingente di personale docente per tre anni, in base ad una proiezione del numero dei posti in organico; previsto dal D.M. 29 maggio 1998 n.251, confermato con il D.M. 22 marzo 1999 n. 71 non è mai diventato operativo per effetto delle disposizioni che hanno "congelato" gli organici. Cfr. Cerini, G., Cristanini D. (1999). *A scuola di autonomia. Dal Pei al Pof*, Napoli: Tecnodid.

<sup>84</sup> «Art. 2. l'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento.» DPR 275/99.

agire solo dietro autorizzazione e solo se sollecitata ed indirizzata dal Ministero. Un atteggiamento di passività che non ha favorito quindi l'innovazione ma piuttosto la riproposizione di un modello di scuola con poche e circoscritte variabili. (Biondi et al. 2009, 3).

Se da un lato si tratta del riconoscimento di una funzione che la scuola ha svolto da sempre e che è stata particolarmente intensa in alcune fasi storiche, come gli anni '70 e '80, dall'altro non emerge né da una percezione comune né da dati di carattere empirico (Campione 2008; Miur 2012), una realtà profondamente e diffusamente coinvolta in processi di ricerca.

Per le ragioni sopra esposte, di una autonomia rimasta a metà del cammino, l'innovazione è confinata quasi esclusivamente al livello della mediazione didattica ed è riconducibile a ciò che il singolo insegnante, o un gruppo ristretto, elabora e realizza per dare risposte ad un problema, ad una situazione particolare o semplicemente per rendere più efficace il proprio lavoro.

Il Regolamento non caratterizza in termini di contenuto e non specifica le modalità attraverso le quali un'Istituzione scolastica debba orientare il proprio lavoro di ricerca. È uno spazio aperto ma non eludibile, una ricollocazione della dimensione della ricerca nel campo dell'educazione e dell'istruzione come sua sede più naturale e congeniale. La disposizione va letta in combinazione con la facoltà delle scuole di sottoscrivere accordi, contratti, creare reti di servizi ma anche di collaborazione inter-istituzionale con Università, Enti locali, e con una pluralità di soggetti nella società civile.

L'autonomia di ricerca non è quindi un'opzione, è uno dei compiti istituzionali della scuola e dei suoi organi: il Dirigente scolastico, il Collegio dei Docenti nelle sue articolazioni, il Consiglio di Istituto. A norma del Regolamento sull'Autonomia delle scuole, queste possono plasmare il contesto per l'apprendimento e reinterpretare i vincoli dettati dalle risorse esistenti, che sono sostanzialmente gli orari curricolari per gli alunni e gli orari di cattedra per i docenti. Se mettiamo a confronto gli elementi in cui si articola l'ambiente di apprendimento, tratteggiati nel paragrafo 2.1, con le architetture che definiscono dal punto di vista ordinamentale e organizzativo la scuola del I Ciclo in Italia, vengono fuori gli ambiti rispetto ai quali le istituzioni scolastiche possono concentrare la loro azione di innovazione: finalità, contenuti e modalità delle esperienze di apprendimento ("*pedagogical core*", Cfr. § 3.1), articolazione del tempo scuola, allestimento dell'ambiente fisico, lavoro collegiale.

Le possibili piste per l'innovazione negli istituti scolastici sono esplicitamente elencate nel DPR 275/99, possono essere approfondite separatamente e declinate in ipotetiche azioni riconducibili a ciascuna di esse, ma – alla luce di tutto ciò che è stato trattato nei paragrafi precedenti – appare evidente come l'approccio all'ambiente di apprendimento abbia un carattere ecologico e richieda un'azione di sistema sull'insieme delle variabili in gioco: gli aspetti materiali e organizzativi, le persone e i loro ruoli, gli oggetti e i modi dell'insegnamento/apprendimento. Nel paragrafo 4 del DPR 275/99 sono evidenziati gli spazi di autonomia, in termini di «forme di flessibilità», delle istituzioni scolastiche rispetto all'organizzazione dell'ambiente di apprendimento:

- a) l'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività;
- b) la definizione di unità di insegnamento non coincidenti con l'unità oraria della lezione e l'utilizzazione, nell'ambito del curriculum obbligatorio di cui all'articolo 8, degli spazi orari residui;
- c) l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo, anche in relazione agli alunni in situazione di handicap secondo quanto previsto dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104;
- d) l'articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso;
- e) l'aggregazione delle discipline in aree e ambiti disciplinari.

Si tratta dell'opportunità di rivedere l'intero assetto dei dispositivi che regolano i tempi canonici della scuola: la classe, l'unità oraria, l'orario settimanale che si ripete uguale per l'intera durata dell'anno scolastico, l'orario di cattedra dei docenti, con lo scopo di andare sempre più verso una concezione “modulare” dell'esperienza scolastica, differenziata a seconda dei bisogni e degli interessi degli alunni, delle caratteristiche degli apprendimenti e delle proposte didattiche. La “regia” di questa operazione è affidata al collegio dei docenti: il Regolamento sull'autonomia si caratterizza per l'investimento che opera sull'organo di governo didattico della scuola, il Collegio dei docenti.

Paradossalmente, però, come rilevano Biondi et al.:

Si potrebbe dire che la scuola italiana è contemporaneamente uno dei sistemi dotati di maggiore autonomia, tanto che rischia di rasentare l'autarchia se ci riferiamo a quello che accade in classe, al fare scuola, mentre, come ‘struttura’, appare ancora ingessata negli aspetti nodali con limitati margini di autonomia gestionale. (Op.cit., 5).



Anche un documento finalizzato a regolamentare un aspetto specifico, come il Regolamento sulla valutazione D.P.R. 22 giugno 2009, n. 122 sottolinea con forza la dimensione collegiale<sup>85</sup>. Le disposizioni del legislatore accolgono il concetto di valutazione formativa e attribuiscono un ruolo centrale ad ogni singolo docente in interazione con gli altri docenti impegnati ad esprimere la valutazione di ogni singolo alunno in quel determinato contesto, su ogni singola disciplina o apprendimento in relazione al complesso degli apprendimenti.

La progressiva diffusione, tendente oramai alla generalizzazione, degli Istituti comprensivi, proietta l'autonomia dell'istituzione scolastica sulla scala dell'istruzione 3-14 anni e dà alla collegialità il respiro di una interazione tra i docenti di tre livelli scolastici. Appare evidente che in questa cornice di riferimento il tema della continuità educativa, così presente nel dibattito sulla scuola e nelle scuole a partire dalle disposizioni della legge 148/1990 e dei seguenti DM 3/06/1991 e CM 339/92, assume un carattere strutturale e

---

<sup>85</sup> La valutazione è espressione dell'autonomia professionale propria della funzione docente, nella sua dimensione sia individuale che collegiale, nonché dell'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche. Ogni alunno ha diritto ad una valutazione trasparente e tempestiva, secondo quanto previsto dall'articolo 2, comma 4, terzo periodo, del decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, e successive modificazioni. La valutazione ha per oggetto il processo di apprendimento, il comportamento e il rendimento scolastico complessivo degli alunni. La valutazione concorre, con la sua finalità anche formativa e attraverso l'individuazione delle potenzialità e delle carenze di ciascun alunno, ai processi di autovalutazione degli alunni medesimi, al miglioramento dei livelli di conoscenza e al successo formativo, anche in coerenza con l'obiettivo dell'apprendimento permanente di cui alla «Strategia di Lisbona nel settore dell'istruzione e della formazione», adottata dal Consiglio europeo con raccomandazione del 23 e 24 marzo 2000. Le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali sul rendimento scolastico devono essere coerenti con gli obiettivi di apprendimento previsti dal piano dell'offerta formativa, definito dalle istituzioni scolastiche ai sensi degli articoli 3 e 8 del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. D.P.R. 249/98 integrato con D.P.R. 235/07. *Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*. GU 29 luglio 1998, n. 175. Reperibile in <http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:1998-06-24;249> (25 marzo 2013). Per il tema delle competenze per la vita e della strategia di Lisbona vedi paragrafo 1.3. Per il DPR 275/99 e il Piano dell'Offerta formativa vedi paragrafo 4.1 e 4.2. Per il DPR 275/99 e il Piano dell'Offerta formativa vedi paragrafo 4.1 e 4.2. Il collegio dei docenti definisce modalità e criteri per assicurare omogeneità, equità e trasparenza della valutazione, nel rispetto del principio della libertà di insegnamento. DPR 22 giugno 2009, n. 122.

ineludibile<sup>86</sup>. Non si tratta più di un'esortazione a creare occasioni, pratiche e procedure di mutua conoscenza, di annodare fili di un raccordo curricolare e metodologico didattico che l'ordimento di tre ordini di scuola aveva storicamente separato, anche e soprattutto nella formazione dei docenti, al fine di restituire, all'altra metà della scuola, la platea degli allievi, l'immagine di un continuum e non quella di una segmentazione. Gli istituti comprensivi portano a sistema la continuità verticale, che diventa "nervatura" organizzativa della scuola attraverso le articolazioni della collegialità: il collegio docenti, le funzioni strumentali, le commissioni, i dipartimenti disciplinari.

La rilevanza delle attribuzioni del Collegio dei docenti impone di affrontare all'interno di questo organo l'azione dell'istituzione scolastica<sup>87</sup>. Su questo piano l'evoluzione normativa chiama in causa la questione del profilo professionale dei docenti e della funzione docente, che hanno come punto di riferimento il Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297 (Testo

---

<sup>86</sup> Il Gruppo di lavoro ministeriale per l'elaborazione dei documenti sulla continuità, coordinato da Clotilde Pontecorvo aveva indicato che «Una particolare attenzione, anche se non esclusiva, sarà dedicata al coordinamento dei curricoli negli anni iniziali e terminali. Questa indicazione specifica non va vista in opposizione con una impostazione complessiva, coordinata in senso verticale, di tutto o di ampia parte del curriculum della scuola di base. [...] In ogni caso un aspetto cruciale della continuità educativa è costituito dalla progressiva armonizzazione dei metodi, cioè delle metodologie e strategie didattiche, degli stili educativi, delle concezioni e delle pratiche di insegnamento/apprendimento. [...] È soprattutto sul piano della relazione educativa. Che si riscontrano le maggiori difficoltà nei passaggi tra i vari gradi scolastici ed è qui importante sottolineare che la continuità non va intesa soltanto in senso ascendente in quanto gli alunni passano verso l'alto, ma anche in senso discendente. Il testo della CM 339 recita: «La continuità nasce dall'esigenza primaria di garantire il diritto dell'alunno ad un percorso formativo organico e completo, che mira a promuovere uno sviluppo articolato e multidimensionale del soggetto il quale, pur nei cambiamenti evolutivi e nelle diverse istituzioni scolastiche, costruisce così la sua particolare identità. Una corretta azione educativa, infatti, richiede un progetto formativo continuo. Essa si propone anche di prevenire le difficoltà che sovente si riscontrano specie nei passaggi tra i diversi ordini di scuola, e che spesso sono causa di fenomeni come quello dell'abbandono scolastico, prevedendo opportune forme di coordinamento che rispettino, tuttavia, le differenziazioni proprie di ciascuna scuola. A tale scopo è innanzitutto indispensabile un'approfondita conoscenza reciproca dei programmi nazionali dei diversi gradi di scuola, come base per azioni educative coordinate, da conseguire anche attraverso esperienze comuni di formazione in servizio. Pur nelle differenziazioni legate alla progressiva acquisizione di conoscenze, capacità, comportamenti e consapevolezza, l'azione didattica, all'interno di un contesto di relazioni sociali facilitanti e di un ambiente di apprendimento organizzato intenzionalmente dagli insegnanti, deve porre le condizioni affinché il soggetto sia sempre costruttore attivo delle sue competenze, anche grazie a forme di responsabilizzazione personale via via crescenti.» CM 339/1992.

<sup>87</sup> Art. 7 Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297.

Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione) e il Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro: solo attraverso questo passaggio è possibile chiudere coerentemente il cerchio che va dalla definizione dei compiti della scuola (come si apprende, cosa deve essere appreso, cosa e come si insegna) alla forma che essa assume. Proprio questo approccio al “sistema” scuola fondato sull’istituzione scolastica è il tratto distintivo del Regolamento che rinnova il Sistema Nazionale di Valutazione<sup>88</sup> del marzo 2013 (Cerini, 2013; Rossi, 2013, Previtali, 2013), che prevede l’azione riflessivo-valutativa, intenzionale e competente, da parte del collegio dei docenti come perno centrale intorno al quale ruotano i contributi esterni dell’apparato ispettivo e dell’Invalsi.

L’autonomia scolastica ha modificato radicalmente il ruolo del Dirigente scolastico, aprendo anche una riflessione sul profilo ed il ruolo della leadership nella scuola, cristallizzata per decenni nella posizione gerarchicamente ordinata del Direttore didattico e del Preside. Per quanto riguarda gli insegnanti si può affermare che le innovazioni introdotte siano state molto più caute e limitate: nell’istituto comprensivo il lavoro dei docenti si è “adattato” alla presenza dei tre livelli di scuola, ma non sono stati affrontate le questioni centrali dell’orario di cattedra e dei contenuti della funzione docente. Si tratta, a mio avviso, di un punto di fondamentale importanza, sul quale converge l’analisi dei dati della ricerca empirica presentata nella seconda parte: a fronte di un profilo della professionalità docente che si è arricchito, dalla seconda metà del secolo scorso, di una molteplicità di istanze, bisogni, domande, ed ha dilatato le proprie componenti ben oltre il nucleo originario della sua definizione, in parallelo allo sviluppo delle scienze che studiano il rapporto tra apprendimento e insegnamento, tra educazione e istruzione, tra scuola e società, i connotati formali del lavoro docente hanno vissuto, in Italia, un’evoluzione sensibilmente più ridotta.

A livello teorico le componenti della professionalità docente sono state affrontate e approfondite da una pluralità di punti di vista, che hanno trovato una convergenza nel paradigma delle competenze. Sono stati messi a punto, sia da parte di studiosi che di istituzioni nazionali o sovranazionali, repertori di competenze più o meno dettagliati, orientati da principi e inquadramenti diversi della questione, la cui lettura rimanda comunque ad una molteplicità, trans-disciplinarietà e complessità dei caratteri distintivi della professionalità degli insegnanti. Ciò che qui si vuole evidenziare sono invece le condizioni istituzionali per lo svolgimento della professione docente in Italia, ed in particolare il rapporto

---

<sup>88</sup> DPR 28 marzo 2013, n. 80 G. U. 155 del 4-7-2013

possibile tra il profilo assunto dalla scuola del I Ciclo e le modalità di lavoro dei docenti, nell'ottica di quella "necessità" di una regia collegiale della scuola come ambiente di apprendimento.

A distanza di quindici anni dall'emanazione del Regolamento sull'autonomia delle Istituzioni scolastiche è possibile formulare il giudizio che la portata delle possibili trasformazioni presenti nella norma sia stata accolta in misura drasticamente limitata (Ministero della Pubblica Istruzione, Ministero dell'economia, Ministero delle Finanze, 2007; Osservatorio sulla scuola dell'Autonomia e Fondazione per la scuola Compagnia di San Paolo, 2002, 2003 e 2004). Alle azioni di monitoraggio e a ricerche mirate spetta il compito di spiegarne le ragioni e soprattutto se ciò sia stato dovuto ai limiti delle disposizioni introdotte e al mancato sostegno finanziario e all'implementazione, o se le resistenze interne al mondo della scuola, la carenza di iniziativa, di una progettualità di largo respiro, di uno slancio propositivo e costruttivo abbiano avuto il peso maggiore, o ancora se siano mancati alcuni passaggi normativi per una compiuta riforma, tanto da rendere molto meno incisive quelle messe in atto. Nel Capitolo 1 della II parte verranno riferite le principali criticità emerse da studi e ricerche sulla scuola del I Ciclo negli anni recenti, ma si può senz'altro affermare che la trasformazione dell'ambiente di apprendimento – tempi della scuola, aggregazioni disciplinari, raggruppamenti, ruoli e profili della docenza, differenziazione della natura dell'esperienza scolastica in modo strutturale – che pure sono così esplicitamente posti all'attenzione da parte del Regolamento, abbia tuttora un carattere sporadico, incidentale, scarsamente curato e perseguito dall'amministrazione, assente dal dibattito sulle politiche scolastiche, distante dalla pubblica opinione e anche dagli interessi della comunità scientifica.

Ne è testimonianza il fatto che, nelle poche, pochissime esperienze documentate e portate all'attenzione della comunità professionale, soprattutto attraverso presentazioni a seminari e convegni delle organizzazioni professionali o in ambito accademico, la dimensione proposta sia quella della "buona pratica" o del "progetto" e non quella della trasformazione di sistema.

Secondo quanto stabilito dal D. Lgs. 297/94, Testo Unico della normativa in materia di Istruzione, la funzione docente è:

Esplorazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo alla elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità (Art. 395).

I docenti hanno il compito e la responsabilità della progettazione e della attuazione del processo di insegnamento e di apprendimento (Art 16, c.3)

Nel CCNL 7-10-2007 viene riportato che:

il profilo professionale del docente è costituito da competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro collegate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica (art. 27).

Abbiamo visto più volte come il profilo professionale del docente abbia una doppia natura, individuale e collegiale, e come ciò sia riscontrabile implicitamente attraverso i molteplici approcci teorici alla complessità del ruolo dell'insegnante, ma sia anche esplicitato nella scuola italiana attraverso i due fondamentali dispositivi del Piano dell'Offerta Formativa e del curriculum dell'istituzione scolastica autonoma.

Gli Articoli 28 e 29 definiscono il rapporto tra l'attività di insegnamento e le attività funzionali all'insegnamento. Per la scuola del I ciclo, cui pure le Indicazioni per il curriculum affidano la medesima consegna culturale, l'orario di "cattedra" è determinato secondo una logica che, per così dire, viene da lontano, da una visione gerarchicamente ordinata della scuola elementare dei maestri e delle maestre (22+2) rispetto alla scuola media dei professori e delle professoresse (18).

La "conquista" fondamentale delle due ore settimanali nell'orario di cattedra per la programmazione del team realizzata all'inizio degli anni '90 per i docenti della scuola elementare<sup>89</sup> non ha generato un effetto a cascata nella scuola dell'infanzia, che pure l'ha reclamata a gran voce, né nella scuola secondaria di I grado.

Lo "spazio" per tutto l'insieme delle azioni relative ad «ogni impegno inerente alla funzione docente previsto dai diversi ordinamenti scolastici» (Art 29) è quantificato in 40+40 ore su base annuale: distribuito prima dell'inizio delle lezioni, nell'arco delle 52 settimane di scuola e dopo il termine dell'anno scolastico ammonta a circa 2 ore settimanali. Se consideriamo

---

<sup>89</sup> Art. 28, comma 5 del CCNL; l'introduzione delle due ore di programmazione settimanale nell'orario di cattedra è avvenuta in corrispondenza con la definizione di un nuovo profilo della scuola elementare tra il 1985 (uscita dei Nuovi Programmi per la Scuola elementare) e il 1990 (L.148), caratterizzato da un'impronta cognitivista nei contenuti, dalla centralità del processo di programmazione, dalla contitolarità e specializzazione disciplinare per i docenti.

quindi il riferimento più importante per lo svolgimento della professione docente, il Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro, risulta evidente che la traduzione in azioni, dalla professionalità alla professione, delle competenze enunciate dall'Art. 27, si pone in una sostanziale continuità con una figura di insegnante tutta spostata sulla lezione, per la quale la dimensione della collegialità (progettazione, riflessività e valutazione comuni) e della comunità scolastica (ricondata ai soli Organi collegiali) costituiscono degli "innesti" ridotti e secondari<sup>90</sup>.

#### **4.4 L'ambiente per l'apprendimento come dimensione orizzontale del curriculum**

Le *'Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'Infanzia e il I Ciclo di Istruzione 2012'* focalizzano in maniera differente il tema de "L'ambiente di apprendimento", nei due

---

<sup>90</sup> «Art. 9. 1. L'attività funzionale all'insegnamento è costituita da ogni impegno inerente alla funzione docente previsto dai diversi ordinamenti scolastici. Essa comprende tutte le attività, anche a carattere collegiale, di programmazione, progettazione, ricerca, valutazione, documentazione, aggiornamento e formazione, compresa la preparazione dei lavori degli organi collegiali, la partecipazione alle riunioni e l'attuazione delle delibere adottate dai predetti organi.

2. Tra gli adempimenti individuali dovuti rientrano le attività relative:

- a) alla preparazione delle lezioni e delle esercitazioni;
- b) alla correzione degli elaborati;
- c) ai rapporti individuali con le famiglie.

3. Le attività di carattere collegiale riguardanti tutti i docenti sono costituite da:

a) partecipazione alle riunioni del Collegio dei docenti, ivi compresa l'attività di programmazione e verifica di inizio e fine anno e l'informazione alle famiglie sui risultati degli scrutini trimestrali, quadrimestrali e finali e sull'andamento delle attività educative, fino a 40 ore annue;

b) la partecipazione alle attività collegiali dei consigli di classe, di interclasse, di intersezione. Gli obblighi relativi a queste attività sono programmati secondo criteri stabiliti dal collegio dei docenti; [...]

c) lo svolgimento degli scrutini e degli esami, compresa la compilazione degli atti relativi alla valutazione.

4. Per assicurare un rapporto efficace con le famiglie e gli studenti, in relazione alle diverse modalità organizzative del servizio, il consiglio di istituto, sulla base delle proposte del collegio dei docenti, definisce le modalità e i criteri per lo svolgimento dei rapporti con le famiglie e gli studenti, assicurando la concreta accessibilità al servizio, pur compatibilmente con le esigenze di funzionamento dell'istituto e prevedendo idonei strumenti di comunicazione tra istituto e famiglie.

5. Per assicurare l'accoglienza e la vigilanza degli alunni, gli insegnanti sono tenuti a trovarsi in classe 5 minuti prima dell'inizio delle lezioni e ad assistere all'uscita degli alunni medesimi.»

paragrafi dedicati, uno relativo alla scuola dell'Infanzia e l'altro alla scuola primaria e secondaria di I grado. Per la scuola dell'Infanzia l'ambiente è indicato come:

contesto di relazione, di cura e di apprendimento, nel quale possono essere filtrate, analizzate ed elaborate le sollecitazioni che i bambini sperimentano nelle loro esperienze (p.10)

Vengono enucleate le costanti che definiscono l'ambiente di apprendimento in relazione al curricolo implicito (lo spazio, il tempo, la documentazione, lo stile educativo e la partecipazione). La dimensione della cura è particolarmente accentuata, resa tangibile e quasi fisica dalla scelta delle parole in relazione allo spazio («caldo, curato, orientato dal gusto, espressione della pedagogia e delle scelte educative della scuola») ed al tempo («disteso, nel quale è possibile per il bambino giocare, esplorare, dialogare, osservare, ascoltare, capire, crescere con sicurezza e nella tranquillità»). In relazione alla scuola del I ciclo l'ambiente è

un contesto idoneo a promuovere apprendimenti significativi e a garantire il successo formativo per tutti gli alunni (Ibidem).

Vengono quindi individuate alcune impostazioni metodologiche di fondo («Valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni; Attuare interventi nei confronti della diversità; Favorire l'esplorazione e la scoperta, Incoraggiare l'apprendimento collaborativo; Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere; Realizzare percorsi in forma di laboratorio»).

I due paragrafi "recepiscono" il dibattito esistente sull'ambiente di apprendimento, anche se mostrano, a mio avviso, alcuni limiti. Intanto tengono insieme e sullo stesso piano elementi di diversa natura: la meta-cognizione con la cooperazione, la differenziazione didattica con la presenza della biblioteca scolastica. In particolare la trattazione "elencativa" e la "riduzione" del costrutto a un numero limitato di elementi trattati singolarmente non è efficace ai fini di una concezione reticolare e olistica.

Il diverso inquadramento del tema tra la scuola dell'infanzia e la scuola del I Ciclo restituisce una concezione dei due ordini di scuola che presenta elementi di continuità ma anche di inspiegabile frattura: la cura dello spazio, l'accoglienza, le *routines*, la promozione dell'autonomia sono certamente tratti distintivi dell'istruzione 3-6 anni ma la permanenza di un'attenzione verso questi aspetti è essenziale in un curriculum 3-14, che invece appare, nel segmento del I Ciclo, un insegnamento/apprendimento caratterizzato da una contestualizzazione più rarefatta. Risulta poco sviluppato, soprattutto per la scuola del I Ciclo,

il sistema delle relazioni tra soggetto che apprende, dimensione sociale, processi di apprendimento e sviluppo del curricolo disciplinare: rimane sostanzialmente sotto traccia, anche se è possibile “leggerlo”, quel rapporto tra ambiente di apprendimento come dimensione orizzontale del curricolo e la direttrice verticale, diacronica, costituita dal percorso delle discipline. Questa rischia, per la persistente tradizione del “programma”, di caratterizzare in modo nettamente prevalente l’impianto delle Indicazioni, di concentrare l’attenzione sui traguardi e gli obiettivi di apprendimento, come se solo questi esplicitassero cosa conta davvero nell’insegnamento/apprendimento. Connettere, invece, ciascuna disciplina, ciascun obiettivo, ciascun sapere con le variabili espresse dal paragrafo su l’ambiente di apprendimento, significa operare una profonda rivisitazione dei dispositivi dell’insegnamento.

Le Indicazioni configurano una duplice consegna:

- al docente, che mette in atto una serie di azioni di pianificazione, attuazione e valutazione in rapporto agli allievi, ai saperi, alla gestione della mediazione didattica;
- alla comunità professionale, cui assegnano il compito di predisporre il Curricolo all’interno del Piano dell’Offerta Formativa.

Il “passaggio” curricolare si realizza compiutamente se i docenti di una scuola integrano l’allestimento di un ambiente di apprendimento corrispondente alle disposizioni e al profilo culturale e metodologico che intende assumere, se, cioè, lo sviluppo longitudinale del curricolo insiste su una dimensione orizzontale, l’ambiente di apprendimento, coerente (Giovannini, 2012). Il rischio, altrimenti, è quello di procedere ad un sorta di “riscrittura” di materiali precedenti per adeguamento lessicale (traguardi al posto di obiettivi generali, obiettivi di apprendimento al posto di obiettivi specifici, progettazione invece di programmazione) senza cogliere la portata di un cambio di prospettiva, dal programma alle indicazioni, che chiama in causa per la prima volta in termini espliciti il contesto scolastico come oggetto plasmabile.

Due sono i documenti di riferimento che definiscono la progettualità delle scuole: il curricolo e il Piano dell’Offerta Formativa. Il primo ha come focus l’apprendimento, i saperi e la loro traduzione in oggetti didattici; definisce uno sviluppo diacronico, o a spirale<sup>91</sup>, su cui convergono gli stadi evolutivi degli allievi e le architetture delle discipline, combinati con le opzioni metodologiche, i dispositivi, le soluzioni organizzative, fino a diventare quell’insieme

---

<sup>91</sup> Vedi nota seguente.



dinamico delle esperienze disciplinari e interdisciplinari che intenzionalmente vengono proposte dai docenti agli allievi di cui parlava Scurati (1999).

Il secondo documento, il POF, ha come focus il contesto, a partire dalla “lettura” di quello territoriale, socio-economico e culturale di riferimento per passare poi alla presentazione degli elementi che caratterizzano quello scolastico, i numeri della scuola, il profilo ordinamentale, il tempo, i progetti. Entrambi i dispositivi sono affidati all’elaborazione da parte del Collegio dei docenti, che ha competenza esclusiva sul curricolo, mentre il POF deve poi essere adottato dal Consiglio di Istituto. Il curricolo, che ha alle spalle una lunga tradizione di documenti di riferimento e di confronto tra docenti della stessa disciplina, che si rifà ad una specifica teoria<sup>92</sup>, rappresenta un punto di riferimento comunemente riconosciuto, uno strumento della professionalità docente, un ambito di lavoro sul quale esistono prassi diffuse e consolidate, nonostante non si parli di un “prodotto” specificatamente regolamentato. Non esistono infatti disposizioni normative specifiche per l’elaborazione del curricolo: le Indicazioni riportano che:

Nel rispetto e nella valorizzazione dell’autonomia delle istituzioni scolastiche, le Indicazioni costituiscono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole. Sono un testo aperto, che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione coerenti con i traguardi formativo previsti dal documento nazionale. Il curricolo di Istituto è espressione della libertà di insegnamento e dell’autonomia scolastica e, al tempo stesso, esprime le scelte della comunità professionale e l’identità dell’istituto. La costruzione del curricolo è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l’innovazione educativa. Ogni scuola predispone il Curricolo all’interno del Piano dell’offerta formativa con riferimento al profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, dei traguardi per lo sviluppo delle competenze, degli obiettivi di apprendimento specifici per ogni disciplina. A partire dal Curricolo di Istituto, i docenti individueranno le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee, con attenzione all’integrazione tra le discipline e alla loro potenziale aggregazione in aree, così come indicato dal Regolamento dell’autonomia

---

<sup>92</sup> Per la cosiddetta “Teoria del Curricolo” Cfr. Bianco, M. (2006) *Il curricolo. Storia, teorie e modelli applicativi*, Milano: Franco Angeli.; Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.

scolastica, che affida questo compito alle scelte delle istituzioni scolastiche. (Indicazioni per il Curricolo, 2012)

Il Piano dell'Offerta Formativa è invece previsto dal Regolamento DPR 275/99, è un documento pubblico che rappresenta «l'identità progettuale della scuola» che, più che ad una teoria di riferimento, si può ricondurre all'approccio contestualista e all'approccio ecologico. Si tratta di un elaborato complesso, che dovrebbe restituire la multidimensionalità del contesto scolastico nelle sue articolazioni umane, culturali, materiali, organizzative, riconducibile però ad una intenzionalità educativa e didattica, mentre spesso assume la forma di un catalogo di progetti o di una sommatoria di dichiarazioni d'intenti.

La combinazione di questi due strumenti rappresenta in un certo senso l'integrazione tra il punto di vista cognitivista e quello costruttivista, tra la dimensione longitudinale e quella orizzontale, o meglio ancora, reticolare, dell'esperienza scolastica e restituisce, a partire dalla lettura delle norme, una visione molto vicina alla concettualizzazione dell'ambiente di apprendimento.

L'idea di “connessioni orizzontali” era già stata esplicitata nella normativa sulla continuità tra ordini di scuola<sup>93</sup>, un primo tentativo di approccio “sistemico” al percorso scolastico degli allievi, che poneva ciascun segmento in relazione con il precedente e il seguente e in interlocuzione con il contesto di vita, affidando alle scuole, Circoli Didattici e Scuole Medie, il compito di costruire una rete di interazioni. La generalizzazione degli istituti comprensivi e l'autonomia scolastica da un lato, il ruolo degli Enti locali e delle agenzie dell'educazione non formale dall'altro, rappresentano, sulla carta, le migliori condizioni di contesto perché le “intuizioni” della normativa sulla continuità trovino compiuta realizzazione.

Le Indicazioni per il curricolo “chiudono” la parte introduttiva con un paragrafo sulla Comunità professionale, che è in filigrana l'artefice di tutti i passaggi descritti dalla normativa.

Ogni scuola, intesa come comunità professionale, valorizzando la libertà, l'iniziativa e la collaborazione di tutti i suoi operatori, si impegna a costruire un progetto di scuola partendo dalle Indicazioni nazionali. La scuola autonoma è chiamata a definire le proprie scelte curriculari, progettate e realizzate dalla comunità professionale che è coinvolta nelle scelte e in una comune responsabilità. Questi

---

<sup>93</sup> Legge 148/90, D.M. 16-11-90, C.M. 339/92

processi richiedono attività di studio, di formazione e di ricerca da parte di tutti gli operatori scolastici ed in primo luogo da parte dei docenti. Determinante al riguardo risulta il ruolo del Dirigente scolastico per la direzione, il coordinamento e la valorizzazione delle risorse umane interne e, nello stesso tempo, per l'ascolto delle esigenze espresse dalle famiglie, dagli Enti Locali, dai contesti sociali, culturali e d economici del territorio.

L'elaborazione e la realizzazione del curricolo sono in tal modo un processo dinamico e aperto e rappresentano per la comunità scolastica un'occasione di partecipazione e di apprendimento continuo.

Solo nella scuola intesa come comunità professionale ed educativa i discorsi sulla centralità della persona trovano il loro pieno significato (p.8).

#### **4.5 La Scuola del I ciclo oggi in Italia**

Nell'anno scolastico 2013/2014 gli istituti comprensivi ammontano a 4881, con un incremento di quasi seicento unità dal 2009/2010; parallelamente gli istituti principali di II grado sono scesi da 4.910 nel 1998/1999 a 1.195 nel 2009/2010 a 274 nel 2013/2014, mentre i Circoli didattici sono scesi da 4.356 a 2.227 a 627.

Si è trattato quindi di una “rivoluzione” che ha interessato in un decennio la gran parte delle istituzioni scolastiche, e quindi i docenti, dei primi tre ordini di scuola.

Il 65,7% degli alunni ed il 67,2% delle classi sono concentrati nella scuola primaria e secondaria di II grado. Nell'anno scolastico 2013/2014, su un totale di iscritti ai vari ordini di scuola di 1.030.364 unità, gli alunni della scuola primaria sono 2.596.915, distribuiti in 132.149 classi e 1.671.375 quelli della scuola secondaria di I grado, distribuiti in 76.966 classi: entrambi gli ordini di scuola presentano un trend positivo rispetto agli anni scolastici precedenti. Nella scuola primaria la media degli alunni per classe è di 19,6, nella scuola secondaria di I grado il numero medio di studenti è pari a 21,7. Gli insegnanti di scuola primaria sono 239.552, gli insegnati della scuola secondaria di I grado sono 167.916 (Miur, 2013)<sup>94</sup>.

---

<sup>94</sup> Anticipazioni “Sedi, alunni, classi e dotazioni organiche del personale docente della scuola statale A.S. 2013/2014”. Reperibile in: [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/ceafc890-20eb-4c5f-859b-baed726d22d0/avvio\\_anno\\_scolastico2013\\_2014\\_10.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/ceafc890-20eb-4c5f-859b-baed726d22d0/avvio_anno_scolastico2013_2014_10.pdf)

Dati più specifici sono disponibili solo per l'anno 2009/2010, in cui è stato pubblicato l'ultima raccolta "La scuola in cifre" da parte del servizio statistico del Ministero della pubblica Istruzione. Per quanto riguarda le dimensioni degli Istituti comprensivi, queste vedono in quell'anno il 4,2% con una popolazione scolastica inferiore alle 300 unità, il 27,2 % compresa tra 300 e 500 unità, il 56,9 % tra 500 e 900 (dato omogeneo per tutte le aree geografiche) e il 4,7% oltre le 900 unità. La dimensione più ampia, oltre 900 studenti, è maggiormente diffusa nel Nord-Ovest (35,45), nel Nord-Est (37,8 %) e al Centro (36,7%), mentre è sotto il 10% sia nel Sud che nelle Isole, che vedono invece una maggiore diffusione (intorno al 30%) della dimensione medio-bassa.

Nella scuola primaria erano occupati 231.392 docenti a tempo indeterminato e 27.241 a tempo determinato (11 %), nella scuola secondaria di I grado 148.149 a tempo indeterminato e 32.677 a tempo indeterminato (18,1%).

Nella ripartizione per genere ed età, nella scuola primaria le donne sono il 95,3% e l'età media è di 47,8 anni, mentre nella secondaria di I grado sono donne il 71,4% e l'età media è 50,8 anni.

L'Italia è uno dei paesi con il tempo scuola studenti più lungo. In media gli studenti italiani passano tra i banchi una quantità di tempo maggiore del 25% della media OCSE nella scuola primaria e del 20% nella secondaria di I grado<sup>95</sup>.

Rispetto alla diffusione del modello organizzativo della scuola primaria, gli esiti del monitoraggio sulle Indicazioni del 2012 hanno rilevato che:

a livello nazionale sul totale di 82.396 classi funzionanti con orario ordinario da 24 a 30 ore, è stata introdotta una diversa organizzazione delle risorse umane con utilizzo di un numero superiore a tre docenti per classe (esclusi gli specialisti di inglese, religione e sostegno) per un numero complessivo di 16.463 classi interessate, pari al 20%. Si desume, quindi, che 1/5 delle classi italiane di scuola primaria non è più organizzato secondo il modello modulare tradizionale e registra un incremento della pluralità di docenti. Il dato nazionale, comunque, è da riferire ai primi tre anni di corso di scuola primaria per effetto del riordino di settore non ancora completato. Si può ritenere, oggettivamente, che la riorganizzazione a regime potrà elevare l'attuale 20% di classi con pluralità docenti fino al 30-35%. Nel tempo pieno su un totale di 34.560 classi rilevate dal monitoraggio, sono 11.814 (34%) quelle che impiegano più di due

---

<sup>95</sup> I paesi che ottengono i migliori risultati nei test PISA (Finlandia, Corea e Giappone) sono tra i paesi con il tempo scuola per gli studenti più breve.

docenti per classe (esclusi gli specialisti di inglese, religione e sostegno). Si può ragionevolmente ritenere che questa modifica della struttura organizzativa della classe a tempo pieno, precedentemente organizzata sul modello del “doppio insegnante”, sarà confermata a regime negli stessi termini percentuali attualmente rilevati. Il modello tradizionale di tempo pieno (due docenti titolari per classe) risulta, quindi superato, per almeno un terzo delle classi interessate (MIUR, 2012, 4).

Sempre nel 2012 il monitoraggio promosso dal Miur sullo stato di attuazione delle riforme rivela che il “maestro unico”, che dal punto di vista normativo rappresenterebbe l’ordinamento della Scuola primaria, ai sensi della Legge 169/2008, costituisce paradossalmente una realtà quantitativamente irrilevante: nell’anno scolastico 2011/2012 in tutta Italia lo 0,4% degli alunni si sono avvalsi del cosiddetto maestro unico a 24 ore di lezione settimanali.

L’orario di insegnamento dei docenti italiani è inferiore alla media OCSE del 6% nella scuola primaria (circa un’ora alla settimana) e del 15% nella scuola secondaria di I grado (circa 3 ore alla settimana).

Il rapporto studenti/docenti è l’indicatore dove le differenze tra l’Italia e gli alti paesi OCSE sono più marcate: 10,8 studenti per docente contro 16, 4 nella scuola primaria, 9,9 studenti per insegnante contro 12 nella secondaria di I grado. Tale rapporto è legato alla presenza di tre fattori: numeri non elevati di alunni per classe, basso tempo di insegnamento dei docenti, alto valore del tempo scuola degli studenti. Nella scuola primaria il dato dell’Italia è spiegato per il 50% dal maggior tempo che gli alunni trascorrono a scuola, per il 34% dalle minori dimensioni delle classi e per il 16% dal minor tempo di insegnamento dei docenti. La compresenza da sola determina nella primaria uno scostamento da 13, 5 alunni per docente a 10,6. Nella scuola secondaria di I grado la componente dell’orario di insegnamento sale al 35% e quella del tempo-scuola degli studenti scende al 37%.

Il Quaderno bianco sulla scuola del 2007 riporta un’analisi del rapporto tra numero dei docenti, ore di lezione e composizione delle classi tenendo conto delle variabili peculiari del contesto scolastico italiano quali l’insegnamento della religione cattolica e la presenza degli insegnanti di sostegno.

Con queste precisazioni e limiti (che potrebbero peraltro riguardare anche altri paesi, in misure non accertabili), e limitando il confronto internazionale ai valori raccolti dall’OCSE, l’Italia mostra un valore del rapporto insegnanti per 100 studenti del 20 per cento superiore alla media: 9,1 insegnanti, nel 2004 contro una media di 7,5 nell’OCSE. Facendo riferimento

ai cicli primario e secondario infanzia esclusa) per cui è possibile la comparazione. La differenza è assai più marcata nella primaria (9,3 insegnanti per 100 studenti in Italia, contro una media OCSE di 5,9) che nella secondaria inferiore (rispettivamente 9,7 e 7,3) e superiore (rispettivamente 8,7 e 7,9). [...]. (Ibi, 43). Nel caso della scuola primaria si osserva che l'eccesso di circa il 60 per cento del rapporto insegnanti/studenti dell'Italia, rispetto al valore OCSE, è spiegato:

- a) per circa la metà dal maggiore impegno orario degli studenti;
- b) per circa un quinto dal minore impegno orario degli insegnanti;
- c) per meno di un terzo dalla minore dimensione delle classi. Nel caso della secondaria inferiore, l'eccesso italiano del rapporto insegnanti/studenti è di circa il 30 per cento. [...] dato che la componente dell'orario degli studenti si riduce significativamente, mentre si accresce la componente dell'orario degli insegnanti e resta invariato il contributo del rapporto classe/studente. (Miur, 2011, 47).

## Parte II

### CAPITOLO 1 LE RAGIONI DELLA RICERCA

#### 1.1 Una lettura critica della scuola del I ciclo

In questo paragrafo farò riferimento ad alcune ricerche sulla scuola del I ciclo in Italia. Il senso di questa presentazione è di offrire una panoramica dei principali caratteri che emergono dalle rilevazioni su larga scala. Se, infatti, i dati quantitativi di base riportati nel paragrafo precedente definiscono i contorni ed i tratti essenziali della scuola 6-14 anni in Italia, le informazioni e le interpretazioni che provengono da questo complesso di materiali di ricerca la connotano qualitativamente, fino ad avere una sorta di “fotografia” multidimensionale.

I criteri di selezione dei dati disponibili sono stati i seguenti:

1. Tra i contributi che le indagini sulla scuola del I Ciclo in Italia possono fornire, sono stati scelti gli elementi di criticità. Questa scelta non vuole assolutamente assumere un carattere “distruttivo” nei confronti della scuola italiana *tout-court*, ignorando gli aspetti di qualità e anche di eccellenza o quelli che indicano un migliore posizionamento nella comparazione con altri Paesi. L'intenzione è quella di arrivare ad una definizione delle domande di ricerca, che può avvenire solo partendo dagli aspetti problematici rilevati nella realtà.
2. Sono state prese in considerazione prevalentemente le informazioni riguardanti variabili interne alla scuola e non indipendenti da essa. Per esempio, i dati relativi al rapporto tra investimenti e PIL o all'edilizia scolastica hanno sicuramente una grande rilevanza ai fini di una “descrizione” della scuola in Italia e identificano chiaramente aree di forte criticità. Questi si collocano però in un livello decisionale di sistema scolastico o addirittura di sistema-Stato che esula (quasi) completamente la capacità di azione delle istituzioni scolastiche.
3. I riferimenti alle ricerche e alle indagini su base nazionale hanno la funzione di contributo alla formulazione delle domande di partenza per la ricerca empirica presentata in questo lavoro, per questo vengono riferiti studi che forniscono già delle interpretazioni sui dati delle rilevazioni, traducendo questi da indicatori quantitativi a, appunto, tratti qualitativi.

4. Tra i dati disponibili vengono presentati e interpretati quelli riconducibili a due categorie principali:
  - i) le criticità riferibili agli alunni e agli studenti della scuola del I Ciclo, essenzialmente sulle aree dell'apprendimento e della motivazione, che, come diffusamente argomentato nel paragrafo 3.2, rappresentano il binomio fondamentale del successo scolastico;
  - ii) le criticità riferibili al lavoro docente, nella dimensione individuale di gestione della didattica e nell'organizzazione collegiale del contesto scolastico.
5. Le riflessioni sono svolte su dati di carattere generale, a livello nazionale. Questo perché interessa mettere in evidenza dei caratteri prevalenti, tendenze che riguardano la maggioranza degli allievi, o dei docenti, o delle scuole, nella scuola di I grado del Paese.

### **1.1.1 Un problema di risultati**

Il primo nucleo di criticità da segnalare è quello relativo ai livelli di apprendimento conseguiti nell'arco della scuola del I ciclo in Italia ed in particolare all'equità del sistema scolastico nel suo segmento fondamentale dell'istruzione obbligatoria.

I riferimenti principali sono le indagini internazionali OCSE Pisa, IEA Timss e Pirls e nazionali INVALSI<sup>96</sup>. Si tratta di una base di dati vastissima, per cui anche un intero lavoro di ricerca dedicato sarebbe insufficiente, né si intende procedere per semplificazioni o slogan, quali spesso compaiono sui media all'indomani della pubblicazione dei risultati. Quello che interessa è, come si è detto, il contributo che queste rilevazioni portano all'ipotesi che le variabili di contesto incidano profondamente sul successo scolastico, quanto siano consistenti le variabili che interessano l'oggetto del presente lavoro, ovvero l'ambiente di apprendimento, e quali evidenze mostrino le maggiori luci ed ombre nella scuola del I ciclo in Italia.

Per quanto riguarda i livelli di apprendimento nelle misurazioni internazionali, il rapporto sulle prove PISA 2009 dei quindicenni – che hanno quindi alle spalle l'intero corso del I ciclo

---

<sup>96</sup> Vedi nota 24, pagina 29.



– opera un’analisi longitudinale rispetto al 2006 dei cambiamenti nelle percentuali di studenti che si collocano ai differenti livelli di competenza<sup>97</sup> (Invalsi, 2009).

In matematica i paesi OCSE hanno, in media, il 3,1% degli studenti al Livello 6, il più elevato, in matematica, l’Italia ha l’1,6% di studenti a questo livello. Viceversa i paesi OCSE hanno, in media, il 14,0% degli studenti al Livello 1 e il 7,8% sotto il Livello 1, in Italia il 15,9% di studenti sono al Livello 1 e il 9,1% sotto questo livello. Con un punteggio di 483 punti nel 2009 l’Italia, pur collocandosi al di sotto della media OCSE, ottiene un risultato migliore rispetto a PISA 2006 in cui aveva una media di 462 e a PISA 2003 in cui aveva una media di 466.

Nelle prove di lettura l’Italia presenta una percentuale di studenti che si collocano nella fascia più alta di performance sotto la media OCSE (0,4% rispetto a 0,8) e, in generale, si caratterizza per una distribuzione delle percentuali di studenti ai vari livelli spostata verso il basso. È in linea con la media OCSE per la percentuale di studenti per i quali il livello 3 – intermedio – è il più alto raggiunto (29%), mentre scendendo verso il basso le percentuali si discostano dalla media. Il Livello 2 può essere considerato un livello base, al quale gli studenti quindicenni iniziano a dimostrare quelle competenze che consentono loro di partecipare efficacemente e produttivamente nella società. In media, nei paesi OCSE, 4 studenti su 5 possiedono competenze a questo livello (81%). In Italia tale percentuale ammonta al 79%, con il 24% di studenti per i quali il Livello 2 è il più alto raggiunto. È interessante, in particolare, esaminare le variazioni nelle percentuali di studenti che si collocano al di sotto del Livello 2 (considerato livello base), che sono spesso oggetto della preoccupata considerazione dei *policy maker*. Ridurre tali percentuali, infatti, costituisce uno dei più importanti obiettivi per molti sistemi educativi. Uno studio longitudinale canadese ha fornito evidenze del fatto che gli studenti che hanno una competenza in lettura inferiore al Livello 2 tendono, all’età di 19 anni, a non frequentare l’università e ad avere problemi di occupazione, situazione che si aggrava a 21 anni (OECD, 2010).

---

<sup>97</sup> L’ambito principale di PISA 2009 è stata la lettura. L’indagine ha fornito anche un aggiornamento nella valutazione della matematica e delle scienze. PISA considera le conoscenze degli studenti in queste aree non in modo isolato, ma in relazione alle loro capacità di riflettere sulle proprie conoscenze ed esperienze e di applicarle a situazioni del mondo reale. Vengono enfatizzati, in particolare, la padronanza dei processi, la comprensione di concetti e meccanismi in varie situazioni all’interno di ciascuna area di valutazione.

L'Italia non è riuscita a ridurre la percentuale di *low performers* e la distanza fra i più bravi e i meno bravi è aumentata<sup>98</sup>.

In tutte le prove i risultati degli studenti del Nord sono sopra la media italiana e OCSE, quelli degli studenti del Centro sono in linea con la media italiana e sotto la media OCSE, quelli degli studenti del Sud sono sotto la media OCSE e italiana. Inoltre, gli studenti dei Licei ottengono i risultati migliori in tutte le regioni. (Ibi, 38).

La lettura più recente, quella relativa ai dati Invalsi 2012, ribadisce la persistenza di questo fenomeno:

Il quadro che emerge è quello di una tendenziale divaricazione delle differenze interne, in particolare tra le due aree settentrionali, che già nella II classe della primaria – un dato che riflette molto la situazione di partenza, la composizione e il background familiare degli alunni – avevano una situazione di vantaggio e il Mezzogiorno. In altri termini, l'operare del sistema scolastico non sembra in grado di contrastare tali divari, che risultano anzi acuiti col progredire della carriera scolastica degli alunni. Emblematico è peraltro anche il dato del Centro, che parte da una situazione di vantaggio relativo, grazie anche ad una composizione della popolazione studentesca che

---

<sup>98</sup> « Sebbene per conoscere le competenze degli studenti quindicenni sia fondamentale l'analisi dei risultati medi, è anche importante esaminare quanto varia la *performance* degli studenti attorno alla media. Se, infatti, in un paese il risultato medio migliora e al contempo la variabilità dei risultati diminuisce, è ragionevole supporre che il miglioramento non ha interessato soltanto alcuni gruppi di studenti, bensì tutti e soprattutto gli studenti più deboli. Viceversa, se l'aumento del punteggio medio si verifica a fronte di un aumento della variabilità, con molta probabilità sono le categorie di studenti già forti in precedenza ad essere migliorati, mentre gli altri sono rimasti a livelli bassi. [...] Come noto, è particolarmente importante conoscere quale proporzione della variabilità totale è imputabile alle differenze fra gli studenti all'interno di ciascuna scuola (varianza entro le scuole) e quale alla differenza fra studenti di scuole differenti (varianza fra le scuole). Il primo dato indica le differenze nei risultati di singoli studenti, imputabili in gran parte alle differenze individuali; il secondo dato, d'altra parte, indica le differenze fra i risultati medi di scuole diverse, imputabili, dunque, in parte alla differente offerta formativa di ciascuna scuola e in parte a un effetto di 'segregazione', ovvero alla tendenza da parte di studenti con caratteristiche simili a iscriversi alle stesse scuole. La varianza fra scuole è uno degli indicatori di equità del sistema utilizzato nella pubblicazione annuale dell'OCSE *Education at a Glance*.». Invalsi (2009). *Le competenze in lettura, matematica e scienze degli studenti quindicenni italiani*, 153-154.

lo favorisce soprattutto in termini di background familiare e che vede poi peggiorare nettamente la propria situazione. (Invalsi, 2013, 159<sup>99</sup>)

Per quanto riguarda le indagini svolte all'interno del percorso della scuola del I ciclo, confrontando i risultati dell'indagine TIMSS 2003 e 2007, su campioni diversi ma estratti dalla stessa coorte dei nati nel 1994 (raccolti in quarta elementare ed in terza media), con quelli di altri 12 Paesi, si osserva come l'Italia consegua in un quadriennio il primato della più alta riduzione di punteggio nelle prove di matematica e scienze.

Il rapporto sulla scuola 2011 della Fondazione Giovanni Agnelli (FGA) mette in luce come il livello della scuola secondaria di I grado sia percepito come problematico a partire dagli stessi documenti ministeriali, citando in proposito l'Atto di indirizzo del Ministro Gelmini del 2009 e richiamando il concetto di “anello debole” del sistema scolastico, più volte espresso in letteratura (FGA, 2011, 4; Molino, 2011; Venturi et al., 2012). La sofferenza di questo segmento della scuola dell'obbligo si manifesta attraverso due principali evidenze: sui risultati di apprendimento in termini assoluti – segnatamente sull'equità di questi – ed in termini di disaffezione o mancanza di motivazione.

Se “seguiamo” il percorso della leva 1994 fino alle prove PISA 2009 (primo anno di scuola secondaria superiore) sulle stesse discipline, pur con tutte le cautele imposte dal confronto tra indagini diverse, osserviamo che i risultati tornano a salire sensibilmente. Tale performance induce ad esprimere un giudizio ancora più negativo sulla scuola secondaria di I grado (Cfr. FGA, 2011, 10).

Il dato riguarda in modo vistoso gli studenti dei licei e, in misura più contenuta, gli studenti degli istituti tecnici, mentre gli studenti degli istituti professionali precipitano sempre più in basso (Ibidem).

Il Rapporto sulla scuola 2011 riporta, ad ulteriore conferma che esista un «problema specifico della scuola media italiana» il dato relativo all'indagine TIMSS 2007 per la quarta elementare dei nati nel 1998, che hanno fatto registrare un'ottima performance:

Questi dati mostrano due fenomeni preoccupanti: in primo luogo, poiché l'istruzione è un processo che si cumula nel tempo, il forte declino negli apprendimenti che si registra in Italia fra le elementari e le medie a livello aggregato è difficile da

---

<sup>99</sup>Reperibile in:

[http://www.invalsi.it/snv2012/documenti/Rapporti/Rapporto\\_rilevazione\\_apprendimenti\\_2012.pdf](http://www.invalsi.it/snv2012/documenti/Rapporti/Rapporto_rilevazione_apprendimenti_2012.pdf) [4 gennaio 2013].

recuperare nei livelli superiori; in secondo luogo, è già alle medie che si creano i presupposti della selezione degli studenti per quanto riguarda la scelta degli indirizzi successivi (Ibidem).

### 1.1.2 Un problema di equità

Secondo l'OCSE:

è definito equo un sistema scolastico nel quale il successo dello studente è sostanzialmente indipendente dal contesto socioeconomico della propria famiglia e da quello che caratterizza gli studenti che frequentano la stessa scuola. Al contrario, le opportunità di successo non sono equamente distribuite in un sistema scolastico nel quale i fattori di provenienza socio-economica sono strettamente correlati ai risultati (OECD, 2008, citato in Invalsi, 2009, 28.).

Il contesto familiare di provenienza rappresenta uno dei fattori che risulta avere un impatto maggiore sul rendimento degli studenti. Per esaminare la forza della relazione tra il *background* socio-economico e i risultati degli studenti viene utilizzato l'indice ESCS<sup>100</sup>. In PISA, la descrizione del contesto familiare fa riferimento a una serie di caratteristiche della famiglia dello studente, tra le quali: a) status socio-economico e culturale, ricavato da informazioni su titolo di studio e lavoro dei genitori e sul possesso di alcuni beni considerati

---

<sup>100</sup> «L'indice PISA socio-economico e culturale (ESCS) è stato derivato dalle seguenti variabili:

- l'indice internazionale dello status occupazionale del padre o della madre (si considera il più elevato dei due), costruito ricodificando le risposte fornite alle domande sul lavoro svolto dalla madre e dal padre;

- l'indice del livello di istruzione più elevato raggiunto dai genitori, costruito traducendo il titolo di studio più elevato in anni di studio;

- l'indice dei beni familiari, che comprende risorse che qualificano l'ambiente educativo e culturale della famiglia di provenienza (il numero di libri presenti a casa, una scrivania per fare i compiti, una camera per sé, un posto tranquillo per studiare, un computer che si può usare per lo studio, software didattici, un collegamento a internet, una propria calcolatrice, libri di letteratura classica, libri di poesia, opere d'arte, libri da consultare per fare i compiti, un dizionario), e beni che denotano il benessere economico (una lavastoviglie, un lettore DVD o un videoregistratore, il numero di telefoni cellulari, televisori, computer e automobili, più tre beni specifici per ciascun Paese, che per l'Italia sono mobili di antiquariato, un televisore al plasma e un impianto di aria condizionata.» Citato in: Siniscalco, M. T., Bolletta R., Mayer M., Pozio S. (2008). *Le valutazioni internazionali e la scuola italiana*. Bologna: Zanichelli, 3-94.

Reperibile in <http://www.schule.suedtirol.it/pi/themen/documents/Kap06.pdf> [15 ottobre 2011].

indicativi del livello di benessere economico; b) provenienza geografica, studenti nativi o immigrati; c) lingua parlata a casa, uguale o differente da quella in cui svolgono le prove PISA; d) struttura familiare, presenza di entrambi i genitori o famiglia monoparentale; e) ubicazione della scuola. Queste variabili spiegano complessivamente il 22% della varianza dei risultati degli studenti italiani, percentuale che coincide con la media dei paesi OCSE. In particolare, in Italia, le variabili che risultano più fortemente legate al livello di competenza degli studenti sono: il livello occupazionale dei genitori, le risorse educative a casa, il numero di libri, la lingua parlata a casa e l'essere nati all'estero.

Se prendiamo in esame la correlazione tra il poter disporre di risorse educative a casa e i risultati degli studenti a livello internazionale, vediamo che in Italia la differenza di punteggio nella scala di lettura associata a questo indice (12,4 punti) è significativamente superiore al valore medio dei paesi OCSE (7,2) e inferiore solo a quello di Belgio, Corea, Danimarca e Repubblica Slovacca.

Osservando i dati internazionali relativi all'impatto del *background* socio-economico sui risultati degli studenti in lettura, l'Italia potrebbe apparire come uno dei paesi nei quali il sistema scolastico è abbastanza equo. La percentuale di varianza nei risultati spiegata da tale indice è, infatti, più bassa (11,8%) di quella registrata a livello OCSE (14%), così come è significativamente inferiore l'incremento nel punteggio in lettura che corrisponde all'incremento di una unità dell'indice: 32 punti per l'Italia contro i 38 della media OCSE.

Tuttavia, se cambiamo prospettiva e analizziamo i dati scorporando la varianza nelle due componenti, tra le scuole ed entro le scuole, vediamo che in Italia le opportunità di raggiungere buoni risultati a prescindere dal *background* socio-economico non risultano essere equamente distribuite.

In generale, la varianza all'interno delle scuole può essere attribuita a differenze tra gli studenti che frequentano la stessa scuola. A parità di indici socio-economici, tali differenze sono probabilmente riconducibili a diversità di impegno, di motivazione, di partecipazione alla vita scolastica e così via. La varianza tra scuole può essere, invece, ricondotta alle differenze tra una scuola e l'altra e – più in generale – tali differenze possono essere fatte risalire a differenze interne al sistema scolastico (tipi di scuole, localizzazione sul territorio, organizzazione, risorse e così via).

Laddove si verifichi una bassa varianza all'interno delle scuole e una ampia varianza tra scuole, è probabile che le caratteristiche degli studenti tendano ad essere abbastanza omogenee all'interno delle singole scuole (o per tipo di scuola), mentre sono diverse tra

All'interno dell'OCSE, l'Italia ha una variabilità totale dei risultati (106%) superiore a quella dei paesi OCSE. Con riferimento a quest'ultima, il 77% della variabilità in Italia è spiegata dalla differenza tra le scuole e questo dato è il più alto tra tutti i paesi OCSE. Leggendo invece questo dato in una prospettiva nazionale, la variabilità spiegata dalla differenza tra le scuole corrisponde al 62% di quella totale all'interno del paese; ciò significa che la variabilità del rendimento dei nostri studenti in lettura può essere prevalentemente addebitata alla differenza tra le scuole e l'incidenza di questo fattore è praticamente raddoppiata rispetto alla prima rilevazione PISA del 2000.

Per l'Italia, la variabilità dei risultati tra le scuole è spiegata per il 43,5% dall'indice PISA di status socio-economico e culturale degli studenti e delle scuole. Se è vero che nel contesto internazionale il dato italiano è inferiore di quasi 12 punti percentuali a quello medio dei paesi membri e vi sono paesi in cui il peso di questo indice a livello scuola è anche superiore (17 paesi sui 26 membri dei quali si dispone il dato sono sopra la media OCSE, e tra questi Nuova Zelanda, Stati Uniti, Regno Unito e Lussemburgo superano addirittura il 70%) è da sottolineare il fatto che questo dato sia nettamente aumentato per l'Italia negli ultimi tre anni: in PISA 2006 lo status socioeconomico e culturale spiegava il 27,6% della varianza tra le scuole.

Questo fenomeno richiama, come una costante della scuola italiana nel tempo, quello che Don Milani e la Scuola di Barbiana scrivevano a metà degli anni '60:

Allora sostenete che Dio fa nascere i cretini e gli svogliati nelle case dei poveri. Ma Dio non fa questi dispetti ai poveri. È più facile che i dispettosi siate voi. (Scuola di Barbiana, 1967, 60).

Il Rapporto sulla scuola FGA 2011 riporta un contributo in controtendenza con una delle "mitologie" più diffuse sulla scuola italiana, che vi sia una contrapposizione indiscutibile tra la scuola primaria (variamente identificata come "eccellenza", "migliore scuola del mondo") e la scuola secondaria di I grado, mettendo invece in evidenza che le principali "iniquità" che si manifestano attraverso la lettura dei risultati al termine del percorso della scuola del I ciclo raccontano di una «cumulatività del processo di apprendimento», nel quale si verificano, accanto a divari che nascono nella scuola media, quelli a responsabilità condivisa e quelli ereditati dalla scuola elementare (Op. cit, 40). Ad esempio il ritardo delle ragazze in matematica ha origine essenzialmente nella scuola primaria, il parziale recupero degli studenti di origine straniera avviene nella secondaria di I

grado, mentre l'effetto più pesante della scuola media è proprio quello di allineare il successo scolastico alle differenze socioculturali.

La principale criticità della scuola del I ciclo in termini di equità è rappresentata proprio nell' "escalation" del peso che le differenze di partenza riverberano sui risultati scolastici, l'incapacità di contenere l'influenza delle variabili economiche, sociali e culturali sugli esiti degli esami finali e sull'orientamento alla formazione di II grado, il sostanziale fallimento della missione democratica della scuola di base.

Le elaborazioni statistiche sui dati TIMSS 2004/2007 relativi agli apprendimenti in matematica e scienze mostrano le differenze di rendimento tra figli di genitori con diploma o laurea rispetto ai figli di genitori con licenza media o meno:

Nel comparto liceale il 44% degli studenti proviene da famiglie con genitori laureati, contro il 25% degli Istituti tecnici e il 23% dei professionali. Specularmente, solo il 13% degli iscritti a un liceo ha genitori in possesso al massimo della licenza media. [...]. Nel nostro paese le scelte e i livelli di istruzione si conservano da una generazione all'altra con un grado di persistenza e di stabilità che ormai è del tutto inconsueto in altre economie avanzate. (Ibi, 41).

Dietro quei dati possiamo "leggere" in filigrana i possibili elementi che fanno la differenza: le aspettative, la possibilità di un supporto nei compiti a casa, l'utilizzo di un linguaggio formale specifico, le opportunità di sviluppare interessi e conoscenze attraverso media, musei, viaggi, frequentazioni familiari...

L'ambiente, il contesto di vita, ha un'influenza determinante ai fini del successo scolastico, la domanda che si può formulare è se, e come, la scuola, intesa come sistema scolastico e come singola istituzione, dovrebbe attrezzarsi per "rimuovere gli ostacoli" e garantire un ambiente di apprendimento efficacemente orientato all'equità.

### **1.1.3 Un problema di "affezione"**

Alla discussione degli esiti nei test di apprendimento degli studenti italiani corre in parallelo quella che il Rapporto sulla scuola FGA 2011 definisce un'«anomalia tutta italiana», il fatto che gli studenti della scuola secondaria di I grado mostrino una disaffezione verso la

scuola, cioè che ci vadano poco volentieri, in misura maggiore che negli altri paesi<sup>101</sup>. La scuola “piace molto” al 17% dei maschi e al 26% delle femmine undicenni, mentre a 13 anni le percentuali precipitano al 7% dei maschi e all’11% delle femmine. Il dato è associato a percentuali di percezione di rendimento scolastico più basse e di livelli di stress scolastico più elevati rispetto agli altri paesi. Questo fenomeno è definito un passaggio «cruciale» all’interno della citata ricerca e riconduce a quella centralità della dimensione affettiva per il successo scolastico esposta nel § 3.2 della Parte I, per cui non si può scindere l’apprendimento dal senso che esso assume per chi apprende e che questi chiede di esprimere da parte di chi insegna.

Il dato riportato dallo studio FGA è in contraddizione con quanto riferito dai docenti italiani del campione OCSE-Talis 2008<sup>102</sup>, i quali dichiarano in modo compatto d’avvertire positivamente il proprio contributo formativo (97,2%), di avere un buon rapporto con gli studenti (98,1%) e di non avere problemi di comunicazione con loro (98,1%). Complessivamente, i docenti valutano positivamente la propria efficacia nell’insegnamento tanto che il punteggio per l’Italia dell’indice di autoefficacia calcolato dall’OCSE risulta secondo in ordine di grandezza, dopo la Norvegia<sup>103</sup>. L’Italia con il 95%, presenta la più alta percentuale di insegnanti che riferiscono soddisfazione per il proprio lavoro. Questa distanza di percezione suscita molti interrogativi.

---

<sup>101</sup> I risultati sono stati presentati per la prima volta nel Rapporto sulla scuola 2011 e consistono in approfondimenti operati dalla FGA sui dati delle indagini HBSC condotte in Italia negli anni 2001-2, 2005-6 e 2009-10.

L’indagine HBSC è uno studio che si svolge sotto l’egida dell’OMS con lo scopo di descrivere e controllare i fenomeni ed i comportamenti che possono avere conseguenze sulla salute degli adolescenti. Lo studio è iniziato nel 1982 e l’Italia ha aderito nel 2001.

<sup>102</sup> Il campione italiano utilizzato per l’indagine Talis è un campione stratificato composto da 300 scuole secondarie di I grado, per 300 dirigenti scolastici e 5823 docenti.

<sup>103</sup> «After Norway, teachers in Italy were most positive about their level of self-efficacy. Italy had the highest percentage of teachers (98%), after Slovenia, who reported being successful with the students in their class and ranked fourth among TALIS countries in teachers reported understanding of how to get through to students. At 91% and 97%, respectively, Italian teachers ranked fifth in both ability to make progress with the most difficult and unmotivated students and in the belief that they are making a significant educational difference». OECD. (2009). *First results from the OECD Teaching and Learning International Survey TALIS*. OECD Briefing Note For Italy.



Uno studio condotto nel 2009<sup>104</sup> conferma la rilevanza della percezione di autoefficacia, ma mette anche in evidenza come questa non abbia solo una dimensione soggettiva, ma anche una forte connessione con le caratteristiche complessive del contesto:

Una solida convinzione nella propria efficacia scolastica influenza la percezione del contesto organizzativo che circonda il docente. Quest'ultimo, lungi dall'essere sottoposto passivamente alle influenze del clima organizzativo, è invece un soggetto attivo: attraverso la lente delle proprie abilità percepite egli legge la realtà organizzativa che lo circonda e la influenza attivamente. Tale risultato è rilevante ai fini della comprensione dei fenomeni lavorativi capaci di influenzare la qualità del sistema individuo-organizzazione, tra i quali: l'adesione dei lavoratori alle regole caratterizzanti i contesti organizzativi, la messa in atto di comportamenti professionali positivi, la partecipazione attiva dei lavoratori. [...] La qualità degli ambienti lavorativi, la fiducia nell'efficacia del corpo docente e della struttura scolastica in generale, sono elementi in grado di modulare il percorso che porta ad impiegare le proprie capacità al servizio dell'istituzione ed alla sensazione di soddisfazione per il proprio operato. Gli individui che si percepiscono capaci tenderanno a mostrare un livello di perseveranza maggiore di fronte alle difficoltà lavorative, raggiungendo livelli di soddisfazione superiore. Ambienti relazionali difficili e una generale sfiducia nelle componenti dell'organizzazione scolastica, possono però rappresentare deterrenti in grado di contrastare e demotivare anche i docenti più preparati. Di fatto, accanto all'efficacia personale, la percezione del contesto si è rivelata un'importante variabile capace di mediare l'influenza della prima sull'efficacia collettiva. Le abilità percepite, e dunque probabilmente possedute dagli individui, necessitano del supporto di ambienti ospitali e positivi affinché possano trasformarsi in capacità collettive utili al miglioramento dell'organizzazione scolastica. L'efficacia lavorativa collettiva deriva dalla capacità del gruppo e dell'organizzazione di essere all'altezza delle situazioni e delle continue sfide che si presentano nel corso del tempo, ed anche dalla capacità dei singoli di fare tesoro

---

<sup>104</sup> Hanno partecipato alla ricerca, condotta da un gruppo di ricerca dell'Istituto Superiore per la Prevenzione e la Sicurezza del Lavoro (ISPESL), Dipartimento Medicina del Lavoro e dell'Università di Roma "Sapienza", Dipartimento di Psicologia, complessivamente 375 docenti (310 donne e 65 uomini) di scuola primaria e secondaria di primo grado, appartenenti a sei differenti istituti scolastici. Per quanto riguarda la distribuzione degli insegnanti all'interno delle diverse scuole, 179 provengono da istituti comprensivi, 115 da direzioni didattiche e 52 da scuole secondarie di primo grado. Rosa, V., Alessandri, G. (2009). L'efficacia dei docenti: come promuovere l'impegno nell'organizzazione e la soddisfazione lavorativa. *Prevenzione Oggi* Vol. 5, n. 3/4, 75-86.

delle esperienze fatte. Sono ingredienti indispensabili anche la diffusione tra tutti i membri del gruppo delle conoscenze possedute, l'abilità di orchestrare i talenti di ognuno, la capacità di riconoscersi in un progetto collettivo, il saper riconoscere ed analizzare insieme i fallimenti. (Rosa e Alessandri, 2009, 84).

Nel 2008/2009 un'indagine condotta sui docenti neo-assunti dalla Fondazione Giovanni Agnelli in collaborazione con gli USR di otto regioni, che ha registrato un tasso di partecipazione superiore al 90%, ha messo in luce un profondo disagio rispetto alla motivazione agli apprendimenti, al conseguimento di buoni risultati e nei confronti della disciplina in classe, evidenti già a partire dalla scuola dell'infanzia<sup>105</sup>. Gianferrari, analizzando i risultati della ricerca, afferma che:

La crescita esponenziale della “fatica” dell'insegnare ha raggiunto dimensioni che non possono evidentemente addebitarsi solo ai singoli insegnanti: sta assumendo la caratteristica di un fatto strutturale ed endemico, da affrontare come tale. [...] le tematiche che si collocano al vertice delle difficoltà d'aula incontrate, sono strettamente interdipendenti e ruotano intorno al grande distacco che si è verificato tra i modi di essere delle nuove generazioni e le proposte di una scuola che nei metodi, nei contenuti, nella sua organizzazione, non riesce più a intercettare il pensiero e l'attenzione. L'insegnante in un'aula scolastica, con i tradizionali strumenti a disposizione, non è più in grado di affrontare con efficacia l'insegnamento, nemmeno con i bambini più piccoli. (Gianferrari, 2010, 22-23).

---

<sup>105</sup> «Nella scuola secondaria di II grado il 54,4% dei neoassunti vive come un problema la motivazione all'apprendimento dei ragazzi, la metà ha difficoltà a far raggiungere buoni risultati di apprendimento, il 40% a mantenere la disciplina in classe. Nel primo grado il livello di difficoltà è solo leggermente inferiore relativamente ai primi due aspetti (rispettivamente: 44,3% e 42,1%), identico per gli altri. [...] Il dato è ancora più preoccupante se posto a fianco di quanto emerso nelle indagini precedenti: per le tre regioni che avevano partecipato all'indagine precedente si dispone della serie di dati confrontabili, che evidenziano un sensibile aumento della percezione della difficoltà dell'insegnare, quantificabile fino a 10 punti percentuali in più. In Emilia-Romagna, per cui è disponibile la serie storica dall'a.s. 2005/06, si può evincere meglio la dimensione del fenomeno: promuovere negli studenti la motivazione all'apprendere quattro anni fa era indicato come problematico solo dall'11,5% dei neoassunti, ora si è passati al 40%; la problematicità della disciplina degli alunni dal 24,4% è salita all'attuale 39,8%.» Gianferrari, L. (2010). *I docenti neo-assunti nella scuola che deve affrontare i mutamenti epocali. Esiti di una ricerca interregionale sul profilo professionale e le competenze dei docenti neoassunti nell'a.s. 2008/09*. FGA Working Paper 23, 2/2010.

I dati sulla dispersione scolastica, dai quali ha preso avvio nel 2013 una ricerca della Fondazione Bruno Trentin e della Fondazione Giovanni Agnelli a Milano, Napoli e Palermo, riferiscono che 700.000 studenti ogni anno non si presentano più a scuola, quasi 2 su 10. Il 17,6 di ragazze e ragazzi che abbandonano gli studi, colloca l'Italia in fondo a tutte le classifiche dei Paesi europei (OECD, 2013; Istat, 2013; Eurostat, 2012)<sup>106</sup>. Pur in presenza di cifre che si riferiscono prevalentemente (ma non esclusivamente) alla scuola secondaria di II grado, l'ipotesi che il disagio, l'insuccesso e la disaffezione affondino le loro radici nell'intero percorso scolastico, fino dai primi anni di scolarizzazione, ha già trovato numerose conferme (FGA, 2011). La persistenza nel tempo del fenomeno dell'abbandono e del "respingimento" scolastico in Italia, lascia intravedere un modello di scuola, un ambiente per l'apprendimento, che, utilizzando un lessico mutuato dagli studi di impronta ecologica, è "adatto" solo per una parte della popolazione degli alunni e degli studenti.

### **1.1.4 Un problema di ambiente per l'apprendimento**

Il Rapporto sulla scuola FGA 2010 mette in luce, attraverso un approfondimento dei risultati INVALSI della prima media del 2009/2010, la consistenza del cosiddetto "fattore scuola" nel successo/insuccesso scolastico. Vi sono evidenze sul fatto che le scuole:

facciano la differenza – soprattutto in matematica – sia nelle classi elementari che nelle classi medie [...] e che le differenze tra scuole tendono ad aumentare nel corso del ciclo di studi. [...] con una metafora ciclistica il gruppo di scuole resta compatto nelle prime tappe di pianura (istruzione primaria), ma alle prime salite (scuola secondaria) si sgrana, alcune scuole vanno in fuga, mentre le altre cominciano ad arrancare, accumulando ritardo (op. cit., 46-47)<sup>107</sup>.

Gli studenti che frequentano un istituto comprensivo ottengono punteggi «leggermente, ma significativamente» superiori rispetto a quelli che frequentano una scuola secondaria superiore che non appartiene ad un istituto comprensivo (Ibi, 90). Anche se lo

---

<sup>106</sup> La Onlus Intervita ha istituito 'Frequenza2000', un network nazionale per contrastare la dispersione scolastica ed ha lanciato nel 2013, in collaborazione con la Fondazione Bruno Trentin e la Fondazione Giovanni Agnelli la prima ricerca nazionale sulla dispersione scolastica.

<sup>107</sup> «Se consideriamo due studenti con le medesime caratteristiche individuali, circa il 16% della differenza nel punteggio ottenuto al test d'italiano in quinta elementare e il 24% di quella relativa al test di matematica è spiegato dalla diversa efficacia della scuola alla quale sono iscritti». Fondazione Giovanni Agnelli (2012). *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Bari: Laterza, 46.

studio non consente di individuare i fattori specifici che determinano la positiva correlazione, si tratta di una delle poche evidenze disponibili per sostenere che la dimensione dell'istituzione scolastica comprensiva sia strategica per la definizione dell'ambiente più idoneo per l'apprendimento. Il dato è invece contraddetto da uno studio del 2012 dal quale emerge un impatto negativo degli istituti comprensivi rispetto agli istituti che sono specializzati in un unico ramo di istruzione. Nella presentazione dei risultati viene ipotizzato che il decreto legge n. 98/2011, che prevede il progressivo accorpamento di tutte le scuole del primo ciclo in istituti comprensivi, abbia creato una dispersione del servizio su un elevato numero di sedi (a volte anche in comuni diversi) e possa aver determinato un abbassamento della qualità dell'offerta formativa (Ministero dell'Economia e delle Finanze, 2012)<sup>108</sup>. Lo stesso studio conferma che:

Scomponendo la varianza totale degli apprendimenti in italiano e matematica della classe III della scuola secondaria di primo grado in varianza tra le scuole e varianza dentro le scuole si rileva come la quota di variabilità della prima componente assume un peso di assoluto rilievo, pari a circa 45% in entrambe le materie. Ciò significa che, al di là delle differenze tra macro-ripartizioni, frequentare una scuola o un'altra può determinare esiti significativamente diversi. (Ibidem, 1-2)

Per una panoramica del funzionamento delle istituzioni scolastiche è possibile analizzare i dati messi a disposizione dall'Osservatorio sulla scuola dell'autonomia e, più recenti, quelli del monitoraggio sulle 'Indicazioni nazionali' proposto dal Miur nel 2011.

Nel primo caso l'Osservatorio, costituito dal Centro di ricerca sulle amministrazioni pubbliche 'Vittorio Bachelet' dell'Università Luiss Guido Carli e dalla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, ha prodotto rapporti annuali che si sono fermati però agli anni 2002, 2003 e 2004.

Sul monitoraggio sulle 'Indicazioni nazionali' è necessario approfondire alcuni aspetti. È stato sottolineato da parte di molti osservatori come il percorso che ha accompagnato la definizione del testo di riferimento nazionale per il curriculum delle scuole dell'Infanzia e del I

---

<sup>108</sup> La ricerca "Analisi dell'efficienza delle scuole italiane rispetto agli apprendimenti degli studenti Differenze territoriali e possibili determinanti" è stata condotta dal Ministero dell'economia e delle Finanze Dipartimento Della Ragioneria Generale Dello Stato, Servizio Studi su un campione statistico di circa mille scuole primarie e secondarie inferiori con l'ausilio di tecniche non parametriche di *data envelopment analysis* (DEA)

Ciclo di Istruzione abbia costituito un esempio importante di processo partecipativo che, coerentemente con l'idea di fondo delle Indicazioni – un documento aperto, da contestualizzare, da sperimentare per un biennio – ha permesso alle istituzioni scolastiche di svolgere al proprio interno e di mettere a disposizione del sistema nazionale una riflessione sulle proprie caratteristiche come organizzazione e sull'implementazione delle Indicazioni stesse. La procedura per il monitoraggio ha proposto un questionario on-line sulla piattaforma dell'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica [ANSAS] con l'invito a partecipare alle Istituzioni scolastiche autonome, tramite Circolare Ministeriale 101 del 4 novembre 2011. Oltre all'indagine tramite questionario, nel processo di revisione delle indicazioni sono state messe in atto modalità di ascolto e di confronto con alcuni testimoni privilegiati e *stakeholders*, tra i quali ha figurato Scuola Città Pestalozzi, che ha inviato un contributo insieme alle scuole Don Milani di Genova e Rinascita di Milano con le quali condivide il progetto di sperimentazione Wikischool<sup>109</sup>.

I dati del monitoraggio, messi a disposizione dal Ministero della Pubblica Istruzione assieme ad una analisi a cura dell'Indire, hanno suscitato una limitata riflessione da parte del mondo della scuola e della ricerca educativa, nonostante rappresentino una importante fonte di informazioni sui caratteri della scuola del I ciclo in Italia negli ultimi anni. Ho quindi proceduto ad una lettura critica personale sugli aspetti maggiormente attinenti la mia ricerca.

Il questionario era diviso in due parti, una generale ed una specifica per la scuola dell'infanzia, per la scuola primaria e per la scuola secondaria di I grado, accessibili da parte delle istituzioni scolastiche attraverso a piattaforma .edu.

Al questionario generale hanno risposto 10.236 istituzioni scolastiche, di cui 5.986 statali e 4.280 paritarie; esso prevedeva le seguenti sezioni:

- Il piano dell'Offerta formativa (A1-A7)
- Il curriculum (A8-A15)
- La valutazione (A23-A30)
- La documentazione (A31-A33)
- La formazione dei docenti (A34-A40)
- Gli spazi e le strutture (A41-A47)

Le informazioni che si ricavano dalla lettura dei dati sono certamente importanti, sono però necessarie delle precisazioni. Intanto i dati non sono stati generati da una campionatura

---

<sup>109</sup> Reperibile in: <http://www.wikischool.it/index.php/documenti> [17 gennaio 2014].

statistica ma dall'adesione volontaria delle scuole alla procedura di indagine on-line. Si può quindi supporre che vi sia stata una selezione delle scuole "alla fonte", riconducibile a fattori quali la motivazione dei dirigenti e dei docenti, l'efficienza nella trasmissione delle informazioni, l'efficacia dell'organizzazione interna, la dimestichezza con l'ambiente virtuale, contingenze molto diffuse quali la presenza di un dirigente o di un reggente o il recente dimensionamento in istituto comprensivo. In secondo luogo le risposte date rappresentano esclusivamente il "dichiarato" da parte delle scuole, un "oggetto" di consistenza molto scivolosa da diversi punti di vista: si può correttamente dire che i dati del monitoraggio rappresentino ciò che le scuole pensano di se stesse e come vedono la propria attività in relazione ad indicatori, tranne alcuni, assai generici. Molte delle domande poste erano suscettibili di una molteplicità di interpretazioni, per sfumature di significato e per intensità quantitativa dei riferimenti. Risposte affermative alla stessa domanda, che quindi assumono la stessa rilevanza nella rappresentazione finale, sono in realtà riconducibili ad aspetti differenti, qualitativamente e quantitativamente. Per la maggior parte dei quesiti, infatti, non erano indicati *benchmarks* o descrittori ma solo aspetti qualitativamente espressi. La discrezionalità della scuola nella scelta delle risposte, unita al fatto che i compilatori potessero essere il singolo dirigente o un insegnante o dei gruppi di docenti, senza che fosse previsto un passaggio formale al Collegio dei docenti, con il compito di "validare" il contenuto delle risposte, è stata quindi assoluta, con tutti i possibili effetti distorsivi connessi.

È possibile, per i motivi sopra esposti, rilevare all'interno dei risultati incongruenze palesi e contraddizioni che rendono il quadro dei caratteri delle istituzioni scolastiche del I ciclo di istruzione parzialmente attendibile, ma comunque ricco di spunti per ulteriori approfondimenti e riflessioni. In relazione alla parte generale, ad esempio, appare poco comprensibile il dato relativo alla prima domanda, per cui le istituzioni scolastiche riconoscono come elementi che hanno determinato la modifica del POF in primo luogo l'adeguamento alle 'Indicazioni per il Curricolo' (61%), più dell'adeguamento ai nuovi bisogni formativi del territorio (59%), oppure delle proposte innovative del collegio docenti (52%), o esperienze di autovalutazione di istituto (23%) e addirittura più di un nuovo dimensionamento (17%) che ha coinvolto ben più del 17% delle scuole, in quanto le Indicazioni costituiscono un riferimento in primo luogo per il curricolo e non per il POF. Il dato è soprattutto in contraddizione con le risposte alle domande 4A e 5A, là dove viene indicato che tra gli strumenti dell'autonomia per l'articolazione del lavoro collegiale la percentuale di diffusione delle commissioni dipartimenti disciplinari interessa meno della

metà delle scuole, mentre la costituzione di commissioni corrispondenti agli ambiti del POF, che normalmente hanno un contenuto trasversale e non strettamente legato al curriculum, è molto maggiore. Il dato, per quanto non chiaro, conforterebbe l'ipotesi che le scuole abbiano un approccio olistico alle due "chiavi" della propria azione, POF e curriculum verticale, vicino alla concettualizzazione di ambiente di apprendimento. Anche la percentuale di risposte relative all'integrazione fra figure strumentali e collegio docenti (43%) potrebbe essere letta in questo senso. Si può però ipotizzare che la diffusione oltre il 90%, della voce "ampliamento dell'offerta formativa", avvenendo dunque per molte scuole in assenza di strumenti di confronto e progettazione, quali le commissioni, riconduca invece ad un'idea di sommatoria di iniziative individuali, al già citato "progettificio". Dall'analisi dei flussi di bilancio presentata nel rapporto 'La scuola in cifre' relativo all'anno scolastico 2010/2011, si osserva per esempio che i progetti più diffusi sono quelli relativi all'area espressiva (motoria e sportiva, artistica e musicale). Dal confronto della spesa media per progetto sono però i viaggi di istruzione ad ottenere mediamente il finanziamento più alto (Miur, 2011, p.40).

Anche il dato molto basso dell'utilizzo della quota di istituto del curriculum (18%), appare in contraddizione con una forte contestualizzazione del curriculum stesso.

Il nucleo tematico di indagine "L'ambiente di apprendimento" non è presente nel questionario generale ma in quello specifico per i tre livelli di scuola, scelta che rappresenta di per sé la concezione di tre "ambienti" separati: la progettazione verticale del curriculum stesso, non a caso, interessa solo il 30% delle scuole primarie – segmento intermedio – che hanno risposto al questionario, nonostante il 95% delle 8.625 istituzioni scolastiche abbia dichiarato di praticare la continuità verticale fra scuola dell'infanzia e primaria e il 90% delle 7.341 istituzioni scolastiche del primo ciclo che hanno risposto, abbia dichiarato di praticare la continuità verticale fra scuola primaria e secondaria di primo grado<sup>110</sup>.

---

<sup>110</sup> Per la continuità verticale fra scuola dell'infanzia e primaria i descrittori maggiormente indicati dalle istituzioni scolastiche sono, nell'ordine: Commissione continuità. Oltre il 56% delle istituzioni scolastiche ha attivato una commissione continuità; Progettazione di attività comuni. Le istituzioni scolastiche e le scuole dichiarano tale attività per il 42%; Incontri di confronto e co-progettazione tra docenti. Le istituzioni dichiarano di praticare tali incontri nel 35% dei casi; Incontri di conoscenza tra docenti. Mediamente vengono previsti incontri nel 35% dei casi. Nella scuola paritaria tali incontri risultano maggiormente frequenti (49%) con punte del 61% nel Sud.

Vengono poste tre domande (C14-C16), una relativa agli spazi fisici, una alle metodologie, una alle modalità di insegnamento. È impresa ardua ricavare dalle risposte alla domanda C15 (scuola primaria) e D16 (secondaria di I grado):

«La scuola usa metodologie che valorizzano/favoriscono... Le esperienze e le conoscenze, L'inclusione, La didattica personalizzata, La didattica per esplorazione e scoperta, La didattica per competenza» .

una rappresentazione della scuola italiana, per la genericità delle opzioni cui qualsiasi istituzione scolastica non può che rispondere affermativamente, pena il disconoscimento della propria funzione. Si tratta di uno dei quesiti più confusi del questionario, in cui le voci proposte afferiscono a “universi” concettuali diversi, tra finalità, obiettivi, modelli didattici, strategie, che restituiscono l'idea di un concentrato di “parole d'ordine” rispetto alle quali perde di consistenza ciò che corrisponde loro nella pratica.

Infatti le risposte si appiattiscono sulla frequenza “abbastanza” tra quelle proposte (tutti i dati tra il 50 e il 60 per cento; solo nell'item relativo all'inclusione il numero di risposte “molto” è superiore a quello “abbastanza”). Può essere di qualche interesse vedere come le scuole si “riconoscono” maggiormente nei modelli didattici proposti attraverso l'espressione dell'opzione “molto”.

Le risposte indicano:

---

- Incontri sistematici tra sezioni e classi (18%). Nonostante sia prevista in più della metà delle istituzioni scolastiche una commissione continuità, solo due scuole su dieci prevedono gli incontri tra i bambini di scuola dell'infanzia e gli alunni della scuola primaria.

Per la continuità verticale fra scuola primaria e secondaria di primo grado i descrittori maggiormente indicati dalle istituzioni scolastiche sono, nell'ordine:

- Commissione continuità (64%)
- Progettazione di attività comuni (41%).
- Incontri di conoscenza tra docenti (36%).
- Incontri di confronto e co-progettazione tra docenti (34%).
- Incontri sistematici tra le classi (11%).



	Esperienze e conoscenze	Inclusione	Didattica per competenza	Didattica personalizzata	Didattica per esplorazione e scoperta
Primaria statale	60,5%	55%,	27,3%,	26,5 %	22,9%
Secondaria di II grado statale	54,1 %	48%	26,4%	26,6%	14,2%

Il quesito C16/D17 pone invece un domanda più puntuale e le risposte rappresentano uno dei dati più interessanti di tutto il monitoraggio.

Rispetto alle modalità di insegnamento “molto” utilizzate, le risposte sono state così distribuite a livello nazionale (erano possibili più opzioni):

	Lezione frontale	Percorsi individualizzati	Lavoro di gruppo	Didattica laboratoriale	<i>Peer education</i>
Primaria statale	71,4%	22,7%	21%	17,6%	7,3%
Secondaria di II grado statale	76,1%	24,6%	17,2%	17,5%	6,3%

Le risposte appaiono in contraddizione con la percezione delle scuole della capacità di innovare la propria didattica. È stato infatti chiesto se hanno attivato progetti di autovalutazione di istituto e il 72% delle istituzioni scolastiche ha risposto affermativamente, e la ricaduta delle attività di autovalutazione e autoanalisi riguarda, nell'ordine:

- l'innovazione metodologico-didattica (57%).
- richiesta specifica di formazione (53%)
- diverse modalità di progettazione (49%)

Alla specifica richiesta di esprimersi sugli insegnanti della propria scuola, oltre la metà dei dirigenti scolastici risponde che essi mostrano un'insufficiente preparazione pedagogica. Dai risultati dell'indagine 'TALIS 2008' si evince che l'Italia è il paese con il massimo grado di "Convinzioni tradizionali di tipo trasmissivo" e il livello più basso di "Convinzioni di tipo costruttivista"<sup>111</sup>. Un'ipotesi che scaturisce osservando i dati relativi ai risultati di apprendimento degli studenti quindicenni PISA e all'indagine TALIS, è che vi possa essere una relazione tra le differenze per aree geografiche che presentano entrambi i set. È infatti interessante rilevare che nell'area Sud e isole la "forbice" tra le concezioni di tipo tradizionale e trasmissivo e quelle *student-oriented* è molto ampia, mentre nel Nord e ancora di più al Centro le adesioni ai due approcci tendono ad equivalersi (De Sanctis, 2010, p. 20), e che ciò è in sintonia con il quadro di sensibili differenze negli *outputs* di apprendimento tra le medesime aree geografiche confermate da tutte le indagini sugli apprendimenti. Per quanto riguarda alle tipologie di cooperazione tra docenti, le risposte ai corrispettivi quesiti<sup>112</sup> portano a rilevare che in tutti i paesi, Italia compresa, le pratiche di coordinamento e

---

<sup>111</sup> Per misurare l'atteggiamento dei docenti verso le diverse concezioni dell'insegnamento TALIS ha utilizzato una scala composta da 8 item che richiedevano di esprimere accordo-disaccordo rispetto ad affermazioni riconducibili a due diversi filoni teorici sulla didattica. Sulla base dei risultati di altre ricerche TALIS ha considerato tre dimensioni base dell'insegnamento di qualità:

- chiara e ben strutturata gestione della classe (che include le componenti chiave dell'istruzione diretta)
- orientamento dello studente (in un clima di supporto e istruzione individualizzata)
- attivazione cognitiva (incluso l'uso di contenuti profondi, compiti di ragionamento di livello superiore e altri tipi di attività impegnative).

Queste dimensioni base sono intese come "fattori latenti" collegati, ma non identici, con specifiche pratiche educative. Talis ha usato una versione generale di questo modello identificando le attività strutturate, attività orientate allo studente e attività di miglioramento ed accrescimento delle capacità analitiche e conoscitive come dimensioni base delle pratiche di insegnamento. Cfr. OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*, Paris: OECD, 91-9.

<sup>112</sup> Collaborazione per l'insegnamento

- c) Discutere e selezionare il materiale didattico (p.e. libri di testo, quaderni di esercizi)
- d) Scambiare materiale didattico con i colleghi
- e) Partecipare a riunioni collegiali relative a classi di età di studenti a cui insegno
- f) Assicurarsi che siano applicati criteri comuni per valutare i progressi degli studenti
- g) Discutere dei progressi nell'apprendimento di singoli studenti

Collaborazione professionale

- h) Insegnare in compresenza in classe
- i) Partecipare ad attività professionali per l'apprendimento ( p.e. gruppi per la supervisione)

di scambio di materiale e informazioni prevalgono sulle forme di collaborazione professionali<sup>113</sup>.

Anche il ruolo delle famiglie nella vita della scuola registra per l'Italia due fenomeni. Come rilevato nel rapporto Pisa 2009 le modalità di coinvolgimento più frequenti sono, sia nei paesi OCSE in generale, sia in Italia, soprattutto quelle relative alla discussione con gli insegnanti sul comportamento o sui progressi del proprio figlio, sia su propria iniziativa (OCSE 59%, Italia 66%), sia su iniziativa degli insegnanti (OCSE 57%, Italia 45%). Colpisce il fatto che il coinvolgimento dei genitori avvenga con maggiore frequenza per iniziativa dei genitori che dei docenti. Tra le altre opzioni esprimibili attraverso il questionario (coinvolgimento e partecipazione ad alcune attività scolastiche, quali attività di tipo manuale, attività extracurricolari, attività della biblioteca o del centro multimediale, la conduzione di una lezione o di una presentazione a scuola, partecipazione agli organi collegiali della scuola), si registrano percentuali inferiori al 20%, ma comunque lievemente superiori alla media OCSE.

Un ultimo dato da riportare è quello relativo al profilo lavorativo dei docenti, perché questo si configura come una variabile essenziale per i caratteri del contesto scolastico. È singolare che nel 'Rapporto Euridice 2008 – Responsabilità e autonomia degli insegnanti in Europa' –

il numero totale di ore di lavoro per l'Italia non viene riportato, visto che è definito solo in numero di giorni (per anno scolastico) e in termini di attività (non quantificabili) che gli insegnanti devono svolgere<sup>114</sup>.

Abbiamo visto nel § 4.5 che nelle classi italiane il numero di alunni per docente è inferiore a quello degli altri Paesi OCSE e che ciò è spiegato, nell'ordine, da un tempo scuola

---

j) Osservare le classi di altri docenti e preparare elementi utili per il feedback

k) Impegnarsi in attività comuni su differenti classi e gruppi di studenti (p.e. progetti).

l) Discutere ed accordarsi sulle funzioni trasversali alle diverse discipline dei compiti a casa. (Ibidem)

<sup>113</sup>Come rilevato da De Sanctis «A livello nazionale merita attenzione l'andamento delineato dagli indici non tanto per le grandi aree geografiche Nord, Centro e Sud, bensì rispetto al contesto demografico e urbano nel quale operano gli insegnanti. Si rileva, difatti, che il maggiore scarto tra le frequenze relative alle due forme di cooperazione si ha nei centri urbani di grandi dimensioni. Un dato indicativo che è soprattutto nei contesti metropolitani c'è bisogno di stimolare maggiormente una cultura delle collaborazioni di tipo superiore.» De Sanctis G. (2010). *TALIS. I docenti italiani tra bisogni di crescita professionale e resistenze*. FGA Working Paper 24 (2/2010).

<sup>114</sup> Reperibile in: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/094IT.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094IT.pdf)

più lungo, da un minor impegno in termini di orario di cattedra dei docenti e da una composizione delle classi con un minor numeri di alunni/studenti. Attraverso questi dati viene chiarita anche la questione, per molti versi dirimente, della retribuzione dei docenti italiani:

Sempre i dati OCSE [*Fonte:*] mostrano, infatti, che, mentre in termini di retribuzione pro-capite (al 15-esimo anno di insegnamento) l'Italia presenta in tutti gli ordini di scuola valori decisamente inferiori (il 18 per cento in meno nella primaria, il 17 nella secondaria inferiore e il 20 in quella superiore), in termini orari il divario si riduce fino al 5 e il 9 per cento nella primaria e secondaria inferiore. (*OECD, 2006, 62*).

La ragione per cui nel presente lavoro, che ha per oggetto l'ambiente di apprendimento, si fa riferimento al parametro dell'orario di lavoro dei docenti, è da ricondursi all'idea che questo sia un tratto di fondamentale importanza per la realizzazione di una comunità professionale in una istituzione scolastica e che costituisca quindi un elemento decisivo per l'allestimento di *setting* didattici e contesti positivi per l'apprendimento.

## CAPITOLO 3 METODOLOGIA DI LAVORO

### 3.1 Le domande della ricerca

Delle aree di criticità della scuola del I ciclo esposte nel capitolo 1, le prime due – i risultati di apprendimento e la motivazione, o “affezione” all’apprendere – rappresentano degli *outputs*, sono cioè “effetti” del processo di insegnamento/apprendimento, variabili dipendenti, la cui modifica rappresenta sicuramente una consegna per la scuola, ma che nulla rivelano circa gli strumenti e i modi attraverso i quali vengono perseguiti. L’ultima – l’ambiente di apprendimento – può essere considerata invece un ambito nel quale si colloca la capacità trasformativa della scuola, seppur non assolutamente indipendente perché legato anch’esso a variabili date, come gli investimenti nel settore istruzione, i vincoli normativi e contrattuali, le caratteristiche del sistema scolastico,

Il quadro presentato nel Capitolo 1 restituisce un’immagine molto tradizionale del contesto scolastico, che sembra dare ragione a quegli autori (Biondi, 2009) che utilizzano la metafora del:

viaggiatore dell’800 il quale, se catapultato nell’Italia del presente, non è in grado di riconoscere niente di tutto quello che lo circonda, tanti e tali sono le trasformazioni nella vita quotidiana, ma che appena entra in un’aula capisce subito di essere in una scuola (5).

L’idea di fondo è che i principali dispositivi della scuola italiana, lo spazio, il tempo, l’organizzazione dell’insegnamento/apprendimento ed i ruoli, abbiano mantenuto un’impostazione, un “allestimento” ed una concezione sostanzialmente immutati nel tempo.

Con tutti i distinguo che si possono applicare ad una affermazione così generica, limitando lo sguardo alla scuola del I ciclo, si può sostenere che nell’organizzazione dell’ambiente di apprendimento e nelle esperienze di insegnamento/apprendimento permangano modalità di lavoro prevalentemente individuale (tra i docenti e tra gli alunni/studenti), orientamenti metodologici trasmissivi, ispirati da concezioni lineari e sommative della conoscenza e caratterizzati da *setting* didattici rigidi e scarsamente contestualizzati (Tagliagambe, 2008; OECD, 2008; FGA 2011; MIUR 2012).

La questione iniziale – nodale – dalla quale si è mosso il mio percorso di ricerca, è l’interrogativo se, a partire da esperienze messe in atto, si possano individuare e implementare

innovazioni dell'ambiente di apprendimento coerenti con i caratteri dell'apprendimento descritti dai più avanzati ambiti di ricerca.

La concettualizzazione dell'ambiente di apprendimento presentata nella parte I è il paradigma preso a riferimento, presentato nel suo percorso di elaborazione e di definizione scientifica.

Per quanto riguarda le domande cui la ricerca empirica intende portare un contributo, esse sono:

- Se vi siano esperienze in atto che possano essere identificate come ambienti di apprendimento innovativi alla luce di criteri autorevoli;
- Quali siano le interpretazioni dei protagonisti circa le trasformazioni messe in atto;
- Se e in che modo queste possano essere messe in relazione con le prospettive di interpretazione dell'ambiente di apprendimento
- Quali implicazioni possano configurarsi rispetto alle innovazioni analizzate.

Come affermato da Biondi et al.,

La diffusione è uno dei fattori chiave di successo dell'innovazione stessa. Si tratta di un processo che ha in genere tempi lunghi e che richiede un 'contagio' diretto per il suo sviluppo. Tutti i momenti di trasformazione nella scuola hanno avuto bisogno di un lungo processo di diffusione capillare delle nuove idee sia perché la scuola è un sistema molto ampio ed articolato sia perché, per realizzare un processo efficace, è necessario presentare non tanto o soltanto l'aspetto teorico dell'innovazione quanto piuttosto una 'innovazione realizzata': in un certo senso la fattibilità e la validità dell'innovazione attraverso le attività di insegnanti che l'hanno realizzata. (2011, 9).

Rispetto alla cornice teorica delineata nel primo e nel secondo capitolo di questa dissertazione, convergono sui quesiti iniziali della ricerca empirica le tre prospettive attraverso le quali ho "delimitato" l'universo concettuale dell'ambiente di apprendimento: la prospettiva socio-costruttivistica dell'apprendimento, quella delle competenze e quella organizzativa. Ho infatti orientato il lavoro su un perimetro di indagine che corrispondesse ad una "scuola" nel suo insieme, un'istituzione scolastica in cui l'aspetto organizzativo fosse intimamente connesso con quello pedagogico, in cui il contesto didattico/strutturale fosse orientato alla costruzione ed all'allestimento di un ambiente con una forte impronta sociale e relazionale per l'apprendimento in termini di competenze per la vita e di saperi ancorati all'esperienza.

Trattando delle domande della ricerca, mi è parso che esse possano stabilire una “triangolazione” con le domande che i docenti della scuola oggetto dello studio di caso – Scuola-Città Pestalozzi a Firenze – si sono posti per avviare il progetto di sperimentazione, che verranno presentate nel capitolo 3, e con un documento di lavoro della Commissione UE:

1. Come organizzare le scuole in modo che possano fornire a tutti gli studenti la serie completa delle competenze di base?
2. Come possono le scuole fornire ai giovani le competenze e la motivazione necessarie a rendere l'apprendimento un'attività permanente?
3. Come possono i sistemi scolastici contribuire ad appoggiare la crescita economica sostenibile a lungo termine in Europa?
4. Come possono i sistemi scolastici soddisfare in modo ottimale la necessità di fornire equità, di tener conto delle diversità culturali e di ridurre l'abbandono scolastico?
5. Se le scuole devono soddisfare le esigenze educative di ogni singolo alunno, come si può agire a livello dei programmi, dell'organizzazione scolastica e del ruolo degli insegnanti?
6. Come possono le comunità scolastiche aiutare i giovani a diventare cittadini responsabili, in armonia con valori fondamentali quali la pace e la tolleranza di fronte alle diversità?
7. Come fornire al personale scolastico formazione e sostegno per affrontare i problemi che si presentano?
8. Come possono le comunità scolastiche ricevere la guida e la motivazione necessarie per avere successo? Come possono acquisire la facoltà di evolvere per poter affrontare i cambiamenti a livello delle esigenze e delle domande? (UE, 2007).

## **2.1 Profilo metodologico della ricerca: indagine qualitativa e studio di caso.**

I dati sono stati raccolti attraverso una metodologia coerente con le domande della ricerca, che permettesse di investigare sia le interpretazioni soggettive dei singoli docenti, che la dimensione istituzionale, per una rappresentazione complessiva del processo intrapreso. L'intento è stato quello di studiare un caso, in quanto Scuola-Città Pestalozzi si configura come esperienza unica in Italia per la sperimentazione di modelli didattico-organizzativi che vadano oltre gli ordinamenti nazionali della scuola del I ciclo. Trattandosi di un complesso di interventi sul contesto scolastico proposti per la prima volta nell'anno scolastico 2011/2012 ho ritenuto che non vi potesse essere una valutazione dell'efficacia del progetto, né tantomeno

una misurazione di questa attraverso l'applicazione di parametri stabiliti dall'esterno, quanto piuttosto una rappresentazione dinamica del processo, delle idee, delle opinioni e delle interpretazioni. Lo studio ha quindi un carattere esplorativo, in quanto "il caso" è stato affrontato per il contributo che può fornire al dibattito sempre aperto sull'innovazione scolastica, attraverso la ricostruzione del processo che da una riflessione pedagogica ha portato alla sperimentazione di azioni e poi di nuovo a riflettere sulla loro messa in pratica.

La scelta di collocarmi nell'ambito della ricerca qualitativa è maturata nel corso degli studi per il Dottorato, perché ho ritenuto che per lo spazio di indagine scelto, quello dell'ambiente di apprendimento, fosse più congeniale un metodo che consentisse di tenere conto della complessità della realtà, non riducibile al controllo delle variabili. Il rapporto tra ricerca in educazione e metodi qualitativi e quantitativi è stato trattato ampiamente e a lungo da una vasta platea di autori, con un ventaglio di posizioni che ha spaziato dalla più intransigente opposizione, a riconoscimenti reciproci di legittimità scientifica nella inconciliabile differenza, a proposte di sintesi dei due orientamenti in una prospettiva "blended"<sup>115</sup>. Quando ho ipotizzato di svolgere una ricerca empirica con la finalità di "cogliere" una situazione in trasformazione, ho ritenuto che gli elementi di interesse per le domande che andavo delineando non potessero che essere gli "sguardi", i confronti e le inferenze dei soggetti coinvolti, in quanto ideatori e agenti di quel cambiamento. Solo attraverso una lettura qualitativa avrei potuto rilevare le opinioni – esprimibili anche in termini quantitativi – ma anche le diverse motivazioni delle stesse opinioni, gli "effetti" riverberati dalla situazione su ciascuno, le riflessioni già in atto, le ipotesi di evoluzione. Ho ritenuto interessante, come contributo per il dibattito sull'innovazione della scuola, poter descrivere i passaggi e le scelte, riferire le problematiche, estrapolare una rappresentazione

---

<sup>115</sup> «Le prospettive recenti che riguardano la ricerca educativa si avvalgono della teoria della complessità una volta riferita alle scienze naturali, attualmente trasferita al complesso di fenomeni sociali, all'interno dei quali gli autori collocano i fenomeni educativi.» Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV -7 / 2011

Per la trattazione del tema e una bibliografia di partenza si può vedere Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*. Milano: Mondadori; Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori; Becchi, E., & Vertecchi, B. (1994). *Manuale critico della ricerca e della sperimentazione educativa*. Milano FrancoAngeli.



nella quale ogni concetto, anche espresso da una sola persona, potesse costituire il punto di partenza per altri processi di riflessione e trasformazione (Corrao, 2000, 31).

I contesti educativi possono essere sempre più adeguatamente conosciuti proprio attraverso la scoperta sempre più profonda e articolata delle varie caratteristiche che ne definiscono la complessità, evidenziata dall'insieme degli eventi ambientali e culturali che attraversano tali contesti. Per questa ragione non è possibile ipotizzare solo procedure di ricerca che semplifichino tale complessità (procedure presenti nelle ricerche di tipo quantitativo), e rendano difficile l'individuazione di diversi piani di lettura delle situazioni educative, ma è necessario far emergere prospettive nuove e non previste che possono essere individuate applicando metodi di ricerca di tipo qualitativo. (Semeraro, 2011, 106).

Aggiungo che, come già dichiarato nel § 1.2 della I parte, rispetto alla mia visione della realtà, e quindi all'approccio che ho relativamente all'indagine della realtà, la contrapposizione tra aspetti quantitativi e qualitativi non mi appartiene. L'orientamento espresso da molti autori (Laeng, 1992, Mantovani, 1998, Vannini, 2009), nella loro trattazione del rapporto tra metodi quantitativi e qualitativi nella ricerca pedagogica, restituisce a mio avviso un quadro più stimolante, oltreché costruttivo, della annosa questione:

[...] si ritiene importante sottolineare due soli aspetti che emergono da questo ampio e complesso dibattito sui paradigmi della ricerca [...]

In primo luogo, la fondamentale importanza del perseguire la strada del dialogo e della ricerca degli elementi di compatibilità fra “visioni del mondo”, che sono e restano di per sé distanti, ma che – molto più spesso di quanto in genere ci si accorga – hanno bisogno reciprocamente l'una dell'altra per mettere a fuoco le principali questioni che le realtà sociali ed educative suggeriscono alla mente umana e che richiedono, alla comunità scientifica, di essere affrontate al fine di migliorare la conoscenza e le pratiche educative.

In secondo luogo, l'importanza di continuare ad evidenziare anche le diverse finalità che il paradigma fenomenologico-qualitativo e quello quantitativo-sperimentale si ripropongono, poiché è proprio nella dichiarazione trasparente ed esplicita di tali finalità che si può meglio far progredire il dialogo e il confronto. (Vannini, 2009, 11)

La peculiarità dello studio di caso che più mi è apparsa convincente e coerente con il tema dell'ambiente di apprendimento, è il suo approccio olistico, che tende a considerare il

caso nella sua globalità, l'orientamento a tenere conto il più possibile della complessità della situazione in cui gli eventi si verificano, "il ricco particolare osservato" (Ibidem).

Una definizione esaustiva è quella di Mortari:

Lo studio di un caso è una strategia di ricerca che viene attivata quando s'intende acquisire adeguata comprensione di un fenomeno visto nella sua singolarità e originalità. Ciò che si cerca è una comprensione larga e profonda del fenomeno, attraverso la messa a fuoco delle interazioni fra i vari fattori, senza occuparsi di produrre generalizzazioni" (2007, 85).

Ciò che viene approfondito attraverso lo studio di caso è la conoscenza del processo e la comprensione del contesto, un percorso di scoperta piuttosto che di conferma e disconferma di variabili specifiche.

Come in ogni altra strategia di ricerca, il quesito che il ricercatore si deve porre è "che cosa", "chi", "dove", "come" e "perché" ed in tal modo si privilegia uno studio analitico/esplorativo che descrive l'incidenza o la prevalenza di un fenomeno, ma anche e soprattutto consente di determinare la narrazione di storie e la costruzione di un esperimento qualitativo che dia la possibilità di esaminare, direttamente sul campo, l'azione e il punto di vista delle persone coinvolte nello studio. (Tortora, 2006, 7).

Il lavoro del ricercatore è finalizzato alla ricostruzione di un quadro interpretativo d'insieme, attraverso la mediazione, composizione e ricomposizione incrociata dei dati. Il prodotto della ricerca si sviluppa in forma narrativa, con il contributo di tutti gli elementi, testuali, visuali e schematici, in grado di rappresentare gli aspetti del fenomeno, ma soprattutto le connessioni, le dipendenze e l'attribuzione di nuovi significati. La ricerca è il risultato di una plurale elaborazione di conoscenza che si snoda attraverso le interpretazioni del ricercatore e di tutti i soggetti ed i gruppi coinvolti, a partire dalle domande iniziali e con costante atteggiamento di ascolto da parte del ricercatore rispetto agli elementi inattesi che emergono dal confronto con il contesto.

Lo studio di caso (*case study*) è stato ampiamente analizzato ed applicato in diversi ambiti di ricerca (Shulman, 1992). Una organizzazione in strategia di ricerca formalizzata si deve a Robert Stake: uno studio, in un arco temporale ben definito che può anche essere molto lungo, di unità di analisi delimitate, quali singoli soggetti, piccoli gruppi, classi, team di lavoro o di studio, comunità, ambienti educativi, denominate appunto casi.

I casi sono dotati di una riconoscibilità, circoscritti in termini di spazi e di attori, con caratteristiche di unitarietà e specificità che ne rendono sensato l'approccio come unità autonome. La metodologia dello studio di caso è stata in molte occasioni utilizzata per programmi e iniziative di innovazione didattica, caratterizzati da situazioni complesse e da interdipendenza rispetto al contesto: in questa traccia si colloca lo studio compiuto a Scuola-Città Pestalozzi.

Secondo Trinchero:

applicazioni tipiche degli studi di caso sono: a) descrivere e spiegare le connessioni causali complesse che intercorrono tra i fattori considerati e che definiscono la specificità intrinseca della tipologia di casi studiata; b) scoprire il modo in cui operano questi fattori inquadrandoli all'interno di contesti e situazioni reali, all'opposto di quanto fanno altri tipi di ricerche, tra i quali quelle sperimentali, che tendono ad isolare i fattori dal contesto; c) descrivere gli effetti (visibili e meno visibili), in contesti reali, di specifici interventi educativi e studiare le situazioni in cui uno specifico intervento educativo provoca o non provoca gli effetti desiderati. (2013<sup>116</sup>)

Il setting della ricerca si presenta con una forma lineare:

1. Un quesito di ricerca o un oggetto d'indagine
2. Un postulato teorico
3. Una o più unità di analisi
4. Un collegamento logico tra dati e postulati
5. Uno o più criteri di interpretazione dei risultati.

Per quanto riguarda il punto 1, il quesito dal quale ha preso avvio l'intero percorso di approfondimento teorico e di ricerca empirica è stato più volte ed in più forme esposto nel corso di questo lavoro, ed in particolare nel paragrafo precedente.

Propongo qui la formulazione che ritengo più precisa rispetto alla raccolta dei dati compiuta:

---

<sup>116</sup> Reperibile in:

[http://www.edurete.org/public/pedagogia\\_sperimentale/corso.aspx?mod=2&uni=5&arg=2&pag=1](http://www.edurete.org/public/pedagogia_sperimentale/corso.aspx?mod=2&uni=5&arg=2&pag=1) [13 dicembre 2013]

- a) Scuola-Città Pestalozzi a Firenze si configura come un “ambiente innovativo di apprendimento” alla luce dei criteri proposti dal quadro di riferimento teorico del progetto ‘Innovative Learning Environments’ dell’OECD?
- b) Quali categorie concettuali possono organizzare le interpretazioni dei docenti rispetto ai temi fondanti dell’innovazione messa in atto?
- c) Quali legami possono stabilirsi tra le concettualizzazioni emergenti dalla ricerca e le prospettive teoriche relative all’ambiente di apprendimento?
- d) Quali implicazioni possono configurarsi rispetto al tema dell’innovazione della scuola del I ciclo?

Anche per quanto riguarda il punto 2, è stato ampiamente trattato il quadro teorico del concetto di ambiente di apprendimento, rispetto al quale, è importante ribadirlo, il progetto ‘Innovative Learning Environment’ ha costituito un prezioso ed autorevole riferimento, utile a definire chiavi interpretative frutto di una elaborazione approfondita e sistematica di differenti postulati teorici.

Rispetto al punto 3, la scelta delle unità di analisi è avvenuta per specificazione dal generale al particolare. Il primo livello è stato l’identificazione dell’istituzione scolastica nel panorama generale della scuola del I ciclo in Italia, attraverso una ricognizione delle esperienze potenzialmente identificabili come contesti innovativi. Scuola-Città Pestalozzi è una delle tre scuole del I ciclo che operano con lo status di sperimentazioni ministeriali e l’unica delle tre con un percorso di scuola primaria e di scuola secondaria di I grado<sup>117</sup>; ciò, in considerazione

---

<sup>117</sup> Scuola-Città Pestalozzi ha presentato la propria esperienza, nel periodo corrispondente alla ricerca di Dottorato, in diverse occasioni pubbliche:

Seminario Stati generali della scuola promosso dalla Regione Toscana, Arezzo, 11 febbraio 2011, [http://www.regione.toscana.it/regione/multimedia/RT/documents/2011/02/11/30c4d60f8b45971501c74a49fba9f222\\_programmaa4arezzonuovo2.pdf](http://www.regione.toscana.it/regione/multimedia/RT/documents/2011/02/11/30c4d60f8b45971501c74a49fba9f222_programmaa4arezzonuovo2.pdf); Seminario sulla qualità nella Scuola, Firenze, 14 giugno 2011: [http://www.toscana.istruzione.it/novita/allegati/2011/maggio/programma\\_convegnoSCP13\\_14giugno2011.pdf](http://www.toscana.istruzione.it/novita/allegati/2011/maggio/programma_convegnoSCP13_14giugno2011.pdf); Convegno nazionale Andis Valutare, Valutarsi ... E Poi? Un circolo virtuoso per apprendere. Bologna, 15 marzo 2013, [http://www.andis.it/it/iniziative\\_nazionali/LX\\_Convegno\\_Nazionale\\_ANDIS\\_Bologna\\_15-16\\_marzo\\_2013\\_programma.pdf](http://www.andis.it/it/iniziative_nazionali/LX_Convegno_Nazionale_ANDIS_Bologna_15-16_marzo_2013_programma.pdf); Convegno “Dalla scuola dei progetti al progetto di scuola, IC Gandhi Firenze, [http://www.icsgandhifirenze.gov.it/index.php?option=com\\_content&view=article&id=498:convegno-quadra-scuola-dei-progetti-al-progetto-di-scuola&catid=98:convegno-ics-gandhi-8-aprile-2013&Itemid=121](http://www.icsgandhifirenze.gov.it/index.php?option=com_content&view=article&id=498:convegno-quadra-scuola-dei-progetti-al-progetto-di-scuola&catid=98:convegno-ics-gandhi-8-aprile-2013&Itemid=121); Seminario di studio Nuovi modelli per la formazione iniziale e continua degli insegnanti: tecnologie

della storia di questa istituzione che verrà sinteticamente esposta nel paragrafo 3.1, si è rivelato essenziale per l'identificazione di una situazione nella quale fosse possibile osservare in azione un approccio complessivo al contesto scolastico e non la proposta di un progetto focalizzato su una sola variabile. Il secondo livello di scelta delle unità di analisi, ovvero l'identificazione dei temi, è stato effettuato attraverso un processo di progressivo approfondimento: dall'analisi della documentazione, a quella del focus-group, all'interpretazione delle interviste.

Inizialmente ho preso in esame tutta la documentazione relativa al progetto di sperimentazione ed alla sua attivazione. Si è trattato in parte di materiali pubblici, reperibili sul sito della scuola o nell'area non riservata della piattaforma Wikischool, e in parte accessibili solo attraverso un accreditamento. Questo secondo gruppo di materiali ha rappresentato un nucleo molto importante dello studio di caso, in quanto si è trattato di contributi "autentici", non mediati dalla finalità di una presentazione all'esterno (progetto, rendicontazione, presentazioni a convegni) o prodotti per una richiesta esterna (focus-group e interviste). Questa parte, presentata nel § 3.1, ha permesso di conoscere il progetto di sperimentazione in termini generali, di ricostruire il processo di formazione delle decisioni, di traduzione in azioni concrete, di periodico monitoraggio e di riflessione. Ai fini di una comprensione corretta e profonda dei contenuti si è rivelato importante il fatto di essere stata in servizio a Scuola Città Pestalozzi nei due anni precedenti l'esperienza di Dottorato e di avere una conoscenza pregressa di alcuni caratteri fondamentali della scuola da un lato e dello strumento della piattaforma Wikischool dall'altro. Ciò ha reso possibile, per esempio, ricondurre i diversi materiali ad una struttura organizzativa conosciuta e connettere le informazioni ad una trama che è stata tessuta per gran parte al di fuori e oltre ciò che i verbali o le rendicontazioni o le presentazioni riferiscono.

L'analisi della documentazione ha portato alla proposta di un focus-group esplorativo, per l'identificazione dei temi e degli elementi da approfondire, sulla base delle percezioni di un gruppo rappresentativo di docenti. Questa attività, esposta nel § 4.1, ha rappresentato un punto di snodo della ricerca, che è passata da una descrizione, per quanto possibile oggettiva, dell'apparato formale dell'attività della scuola (documenti progettuali, verbali, schede di

monitoraggio, presentazioni), alla dimensione soggettiva delle percezioni, interpretazioni e rappresentazioni dei protagonisti (Sità, 2012).

Da questo punto in poi ho proceduto con un impianto di ispirazione qualitativo-fenomenologica per la raccolta e l'interpretazione dei dati. La procedura seguita, con la sostituzione della proposta di interviste a quella di questionari, è stata conforme a quella indicata da Manini:

- a. Durante i focus, dopo lo stimolo iniziale, lasciare la parola alle insegnanti/educatrici dei gruppi anche più di una volta, curando che tutte intervengano anche con discorsi contraddittori. Provvedere alla registrazione completa.
- b. Terminati gli incontri, trascrivere tutto il parlato, descrivendo il contesto spaziale, temporale, relazionale del gruppo e accostando alle corrispettive fasi le osservazioni sui comportamenti non verbali e paraverbali delle operatrici.
- c. Terminata la seconda fase, quella della somministrazione dei questionari, occorre trascrivere i testi delle risposte, raggruppandole in base alle tematiche.
- d. Confrontare, dopo un primo livello di categorizzazione dei testi raccolti, i dati dei questionari a domande aperte con quelli dei focus e interpretarli in maniera integrata. (2013, 49).

La tecnica di rilevazione delle informazioni basata sul focus group, rappresenta uno degli strumenti classici di ricerca qualitativa nell'ambito delle scienze sociali.

L'idea di fondo di questo metodo – messo a punto negli Stati Uniti all'inizio degli anni '40 da Robert Merton per la conduzione di una ricerca sull'influenza dei media sui cittadini – è che l'interazione sociale che si crea durante la realizzazione costituisca una risorsa importante per l'elaborazione dei contenuti, in quanto permette ai partecipanti di elaborare e modificare il proprio punto di vista confrontandosi con gli altri, definire meglio la propria posizione e le proprie idee (Acocella, 2000; Corrao, 2000).

Un tratto distintivo del focus-group è il suo impiego per indagare aspetti della vita quotidiana dei soggetti coinvolti, che vengono quindi messi nelle condizioni di riflettere intenzionalmente e di confrontarsi su ciò che normalmente fa parte della loro sfera di azione.

I partecipanti al focus-group possono essere considerati dei testimoni privilegiati che hanno avuto un'esperienza diretta del tema oggetto di studio ed il cui punto di vista nasce dalla familiarità con il fenomeno studiato. (Frisina, 2010, 23)

Il focus-group proposto si è caratterizzato per alcuni elementi che lo differenziano sostanzialmente da quelli della ricerca sociale tradizionale – gruppo di partecipanti che non si conoscono, temi sui quali sono chiamati per la prima volta a formalizzare una propria opinione – (Frisina, 2010) ma che lo accomunano invece alle caratteristiche dei focus-group condotti in ambito educativo ed in particolare all'interno di istituzioni scolastiche, dove i soggetti coinvolti non hanno una conoscenza gli uni degli altri, ma condividono già un percorso di riflessione sulle questioni educative o didattiche, per quanto declinate in modo diverso da quello proposto dal ricercatore (Balduzzi, 2013). Corrao propone per questo tipo di focus, la definizione di “discussione autocentrata” (2000, 18-19).

Nel capitolo quarto verrà tracciato il percorso che dalla proposta del focus-group ha condotto alle interviste semi-strutturate proposte a tutti i docenti, presentando nel dettaglio la costruzione degli strumenti e la discussione dei dati.

L'intervista è stato infatti lo strumento prescelto come fonte principale di raccolta delle opinioni dei docenti. Le ragioni sono state essenzialmente due: una di carattere metodologico, ovvero la possibilità, offerta da questo strumento rispetto al focus group, di ottenere una maggiore quantità di informazioni da ciascuno, di dedicare un tempo più lungo a ciascun intervistato per riflettere sulle domande-stimolo e per approfondire alcuni temi (Zammuner, 2003). La seconda ragione è stata invece prevalentemente di carattere pratico: in una scuola nella quale la collegialità si esplica attraverso una molteplicità di forme e di raggruppamenti e, trattandosi di una scuola primaria a Tempo pieno e secondaria di I grado a tempo prolungato, quasi sempre in frequenti incontri programmati dopo il termine delle lezioni, l'organizzazione di più focus-group sarebbe stata assai problematica. Il fattore/tempo, immediatamente emerso come criticità dal primo focus-group, avrebbe reso di fatto improponibile una serie di repliche. Per quanto l'interazione costituisca una situazione preziosa e imprescindibile per cogliere i tratti di un'esperienza che avviene in una dimensione di comunità professionale, ho deciso che un focus-group, unito alla lettura dei verbali del collegio docenti e delle commissioni, potesse costituire una rappresentazione sufficientemente esauriente dei caratteri principali della discussione interna alla scuola. Proprio perché i docenti sono impegnati in molteplici occasioni di confronto collettivo, ho ritenuto che il tratto distintivo della ricerca dovesse essere l'opportunità di far parlare ognuno di loro, operare una lettura dell'esperienza basata sull'insieme dei contributi di “ciascuno/a separatamente dall'altro/a”, in modo che, insieme alla restituzione della “coralità”, la rappresentazione fosse generata dalla “sincreticità” delle voci.

Tra le tipologie di intervista riferite in letteratura (Mantovani, 1998)<sup>118</sup>, ho scelto l'intervista semi-strutturata come più congeniale per gli scopi della ricerca in quella determinata fase. Essa si caratterizza per la proposta di domande da porre obbligatoriamente a tutti gli intervistati, sebbene l'ordine di presentazione e la formulazione possano essere modificati ed adattati allo svolgimento di ciascuna intervista:

con criteri di flessibilità, nel senso che il ricercatore può utilizzare ulteriori domande rispetto a quelle previste, aumentando la quantità e qualità del materiale prodotto dall'intervistato. (Semeraro, 2011, p. 102).

Viganò, nonostante metta in guardia dal rischio che la sequenza preordinata delle domande impedisca l'apporto di nuovi concetti e limiti l'autonomia critica degli intervistati, riferisce comunque che l'intervista semi-direttiva, per le sue caratteristiche di duttilità, è idonea ad essere impiegata in una molteplicità di situazioni (2002, p.239).

Per quanto mi riguarda ho preferito proporre interviste con la registrazione e la conseguente sbobinatura – per quanto ciò sia stato molto impegnativo – rispetto all'impiego di protocolli scritti, perché temevo che la scrittura avrebbe comportato un rischio di limitatezza dei contenuti e di superficialità, proprio per la difficoltà manifestata dai docenti a ritagliarsi dei tempi per la riflessione. Con le interviste ho realizzato una “presa diretta” delle opinioni di ciascuno, dando modo di contrarre od espandere le risposte sulla base delle traiettorie del proprio pensiero, senza pilotare le risposte (Zammuner, 1998). Nel capitolo quarto saranno descritte le procedure seguite per l'elaborazione della traccia e per la somministrazione delle interviste.

Le analisi della documentazione e delle trascrizioni del focus-group e delle interviste hanno rappresentato le principali tappe per lo svolgimento dello studio di caso, che si è quindi articolato in due parti:

- la prima parte, descrittiva, necessaria per presentare gli elementi costitutivi dell'ambiente di apprendimento e delle innovazioni introdotte. Senza questa parte le

---

<sup>118</sup> L'impiego dell'intervista nella ricerca è stata diffusamente trattata fin dalla nascita delle scienze sociali. Per un inquadramento contestuale ai metodi e agli strumenti della ricerca qualitativa si può far riferimento al testo di Susanna Mantovani (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano Mondadori. Più recentemente e più specificatamente ci si può riferire al testo Losito, G. (2004). *L'intervista nella ricerca sociale*. Bari: Laterza e Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci



domande poste nel focus-group e nelle interviste sarebbero risultate incomprensibili all'esterno. In questa prima parte si è collocato anche il riconoscimento di Scuola-Città Pestalozzi come ambiente di apprendimento innovativo, alla luce dei criteri del progetto ILE-OECD.

- La seconda parte, interpretativa, orientata a far emergere le interpretazioni e le concettualizzazioni espresse dai docenti, organizzate in categorie pertinenti secondo l'approccio della fenomenografia ermeneutica (presentata nel secondo paragrafo del profilo metodologico della ricerca).

In parallelo ho avvertito l'esigenza di affiancare a questa direttrice altre azioni, nella logica del coinvolgimento quanto più possibile profondo, propria dello studio di caso. Oltre alle attività svolte per studiare il processo di trasformazione dell'ambiente di apprendimento attraverso la "lettura" espressa dai docenti stessi, sia nella fase di progettazione che di riflessione, ho scelto di partecipare direttamente agli incontri "speciali" dedicati alla sperimentazione a metà ed al termine dell'anno scolastico. Gli incontri finali, in particolare, denominati sessione didattica, sono stati realizzati immediatamente dopo lo svolgimento delle interviste ai docenti ed hanno consentito di contestualizzare le interviste stesse in una riflessione più ampia e condivisa. Il contenuto delle discussioni svolte all'interno dei gruppi di lavoro dei docenti non ha potuto prestarsi ad una acquisizione completa, quale quella della registrazione audio o video con trascrizione, perché ciò va oltre le risorse impiegabili dall'attività di un singolo ricercatore e probabilmente si configurerebbe come anti-economico per qualsiasi attività di ricerca, se non per brevi e alla fine scarsamente significative unità di analisi. Si è trattato però di un momento importante di validazione dell'impianto complessivo della ricerca ed in particolare della scelta dei temi che si andavano strutturando per la discussione dei dati. Posso ragionevolmente affermare che le categorie concettuali che costituiscono la discussione presentata nel Capitolo quinto rappresentino l'esito di un percorso di analisi che ho cercato di fondare in modo scientificamente rigoroso sulla base dei dati disponibili e materialmente "mostrabili" (le trascrizioni del focus-group e delle interviste), ma che esse "risuonano" di tutta una serie di riflessioni, ragionamenti, espressioni di opinioni personali che hanno accompagnato il lavoro di confronto tra i docenti nei momenti da essi stessi predisposti allo scopo.

Ho aggiunto a questi nuclei di attività altre due azioni: la partecipazione alle serate di presentazione delle “novità” ai genitori e un questionario per gli alunni, per le quali è necessario spiegare la funzione all’interno della ricerca.

Gli incontri dedicati alla presentazione alle famiglie delle innovazioni didattico-organizzative hanno rappresentato un’ulteriore modalità di “rappresentazione” del contesto scolastico da parte dei docenti, che hanno innanzitutto deciso di coinvolgere gli attori “genitori” nel processo di trasformazione dell’ambiente di apprendimento, coerentemente con un rapporto di collaborazione “storico” per questa scuola (cfr. § 3.1), hanno selezionato i temi e si sono prestati alla realizzazione di simulazioni che mettessero i genitori nelle condizioni di comprendere “vivendole” le esperienze scolastiche dei loro figli. Ciò mi è apparso, di nuovo, coerente con uno dei cardini pedagogico-didattici della scuola che saranno approfonditi nel prossimo capitolo, l’“imparare facendo”, assieme all’esigenza di cogliere una situazione in trasformazione nella sua globalità.

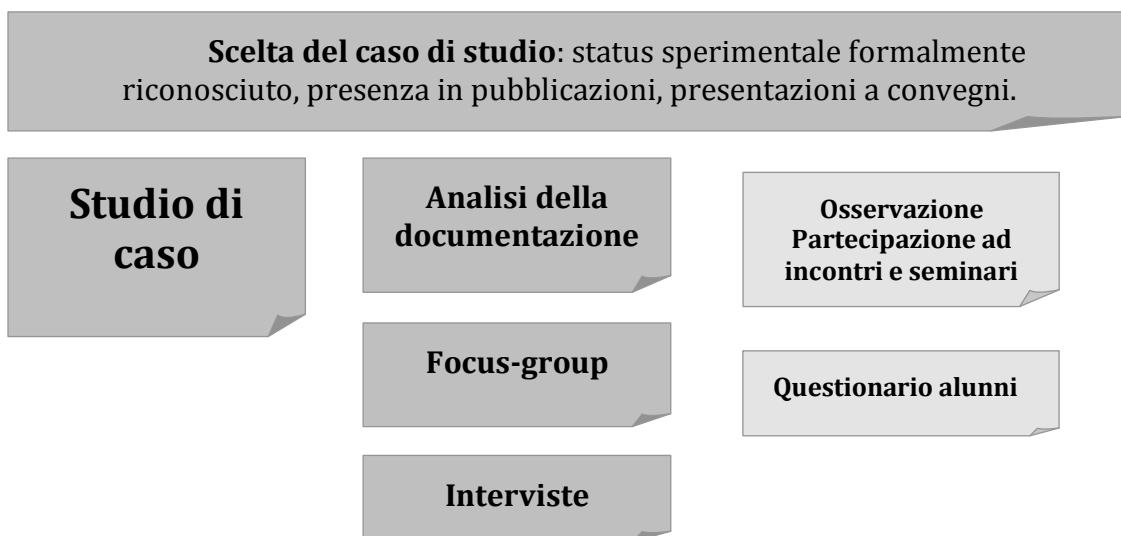
La scelta se coinvolgere o meno gli alunni nella raccolta dei dati è stata più combattuta. Da un lato ritenevo che essi fossero il primo gruppo di soggetti a cui fare riferimento per intraprendere uno studio sull’ambiente di apprendimento. Nel tracciare però il percorso della ricerca ho compreso che la prima scelta da compiere fosse tra l’andare alla ricerca di una valutazione del progetto, e una dimensione più esplorativa, che rendesse conto in termini descrittivi del processo in atto, ma soprattutto fornisse una serie di contributi, rispetto ai quali fosse rilevante l’originalità e la “densità” concettuale. In questo quadro ho ritenuto che fossero i docenti, per i quali l’esperienza messa in atto era mediata dalla consapevolezza professionale e dalla intenzionalità della propria partecipazione, i testimoni privilegiati attraverso i quali indagare i contenuti della ricerca.

Una seconda ragione per la quale ho escluso di proporre un’indagine approfondita sugli alunni, è stata che, nel corso dell’anno scolastico, la scuola stessa ha previsto una serie di azioni di monitoraggio attraverso osservazioni in classe e somministrazione di questionari agli alunni, oltre alla continua presenza di tirocinanti e frequente di visitatori, per cui proporre “batterie” di rilevazioni sia in forma di questionario sia, a maggior ragione, in forma di intervista, si sarebbe configurata come una vera e propria azione di disturbo del regolare svolgimento dell’attività didattica. Non ho però abbandonato completamente il desiderio e l’intenzione di raccogliere il punto di vista degli alunni, se pur con una modalità non invasiva e il più possibile integrata con le azioni dei docenti. Ho quindi concordato con i coordinatori della commissione-alunni di occuparmi del questionario di valutazione finale per gli studenti

delle classi del III e IV biennio, che contenesse elementi funzionali alla ricognizione della scuola e alla mia ricerca. Per questo scopo ho adattato una formulazione dello strumento WIHIC (Fraser, 2008; Cfr. Allegato C). Si tratta di uno strumento costruito per lo studio della percezione del clima della classe ed utilizzato per la valutazione del clima scolastico in contesti diversi, attraverso successivi adattamenti. Ho ritenuto, infatti, che potesse essere utile avere da parte dei ragazzi e delle ragazze più “grandi” un feedback rispetto alle trasformazioni in atto, attraverso una rilevazione indiretta delle percezioni e delle opinioni, da confrontare con le dichiarazioni degli insegnanti. Dei risultati del questionario è stato poi prodotto un report, che viene qui presentato nel § 4.4 assieme ad un approfondimento delle caratteristiche dello strumento, con il quale ho contribuito alla discussione e riflessione finale dei docenti nella sessione didattica di giugno. Il lavoro è stato poi ripreso nell’anno successivo da un’equipe del Dipartimento di Psicologia dell’Università di Firenze per una ricerca proprio sul clima relazionale e sulle dinamiche socio-affettive all’interno della scuola.

A scopo di sintesi introduttiva della presentazione delle diverse metodologie di raccolta dei dati, degli approcci interpretativi e della discussione dei dati stessi, posso schematicamente rappresentare con uno schema la ricerca empirica svolta, nel quale la diversa intensità del colore indica la diversa “densità” metodologica rispetto all’impiego dei metodi di raccolta e di interpretazione dei dati. Il primo ambito, il colore più intenso, ha rappresentato il “*core*” della ricerca, in quanto in ogni passaggio ho cercato di rispettare un protocollo rigoroso per la messa a punto degli strumenti di rilevazione, per la messa a disposizione della base dei dati, per il processo di elaborazione interpretativa.

Il secondo ambito, il colore più chiaro, ha avuto invece la funzione di triangolazione, di stabilire delle corrispondenze tra la principale base di dati e le informazioni provenienti da “altre” modalità di rilevazione, condotte con strumenti più “leggeri”, meno impegnativi e meno approfonditi. È il caso delle osservazioni compiute nei gruppi di lavoro e del questionario proposto agli studenti, per i quali ho utilizzato un approccio qualitativo simile a quello del primo ambito (cercare punti di vista), piuttosto che quello quantitativo proprio delle rilevazioni attraverso questionario.



Come afferma Manini:

[...]l'approccio qualitativo alla ricerca richied[e] tempi lunghi, strumenti e fasi metodologiche differenziate, strategie in sequenza. La pluralità degli strumenti permette di raccogliere saperi e linguaggi che, confrontati tra loro e interpretati in maniera integrata, possono offrire un quadro più completo rispetto a quelli ricavati con un singolo strumento. (2013, 37)

Nel corso della ricerca ho cercato di attenermi alle indicazioni per la validazione delle ricerche qualitative:

è necessario che l'osservazione sia sufficientemente prolungata e reiterata, che si sottoponga a triangolazione (di metodi, fonti, osservatori), che passi attraverso un colloquio critico con un collega (*peer debriefing*), che ci si interroghi su eccezioni e casi alternativi, che si rivalutino le interpretazioni con i soggetti interpellati (*member checking*), che si sottoponga a un controllo esterno di autenticità l'intero procedimento di ricerca (*audit trial*). È anche utile tenere un giornale di riflessione personale in tutto il percorso. (Calvani, 2011, 24).

Rispetto ai diversi punti posso affermare:

– che il coinvolgimento (intendendo questo come “osservazione”) è stato prolungato e di aver impiegato molto tempo nel contesto, in quanto il contatto con la scuola, con diverse modalità, è stato mantenuto per l'intero anno scolastico 2011/2012;

- che l’osservazione è stata persistente, in quanto gli oggetti osservati sono rilevanti sia per i docenti che per la tematizzazione dell’ambiente di apprendimento;
- di aver compiuto la triangolazione tra diverse fonti e metodi;
- di aver praticato il *peer debriefing*, attraverso la presenza di un pari esterno durante il focus-group;
- di aver sottoposto la ricerca ai periodici controlli previsti dal percorso del Dottorato e di averla presentata alla SIREF Summer School 2012 e al Convegno “La professionalità dell’insegnante: valorizzare il passato, progettare il futuro” organizzato dal Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Università di Bologna il 20 e 21 giugno 2013.
- di aver prodotto dati adeguati dal punto di vista referenziale attraverso la registrazione trascrizione delle interviste;
- di aver svolto un’azione di *member checking* attraverso report e confronto sulle interpretazioni (Lincoln e Guba, 1985; riportato in Calvani, 2011, 24).

Per i dati raccolti attraverso il focus-group e le interviste è necessario introdurre un approfondimento rispetto al profilo metodologico complessivo della ricerca – lo studio di caso – relativo all’approccio interpretativo fenomenografico che ho utilizzato per l’analisi delle trascrizioni del focus-group e delle interviste. La “narrazione” della ricerca sarà poi esposta nel Capitolo 5.

Prima fase

**Analisi della documentazione pubblica e ad uso interno.**

Strumenti: Thick description

Seconda fase

**Focus-group esplorativo**

Strumenti: Traccia per la conduzione del focus-group (Allegato A)

Analisi dei dati (trascrizione): metodo fenomenografico

Terza fase

**Interviste**

Strumenti: Intervista semi-strutturata (Allegato B)

Analisi dei dati (trascrizione): metodo fenomenografico.

## 2.2 L'interpretazione dei dati: l'approccio fenomenografico

Per l'interpretazione dei dati del focus-group e delle interviste ho deciso di adottare un approccio fenomenografico.

La fenomenografia è una metodologia per l'interpretazione di dati di carattere qualitativo che si è sviluppata con particolare riguardo all'ambito educativo (Marton e Booth, 1997, 111). Gli autori cui si devono le prime proposte di ricerca e poi la definizione di una cornice di riferimento sono stati, a partire dagli anni '70, Ference Marton e Lennart Svensson, con un processo di ricostruzione "a posteriori" di procedure adottate all'interno di processi di ricerca, e non per deduzione su base filosofica o teoretica. Il termine è stato invece coniato successivamente da Marton (1981) per indicare un modello di investigazione dei fenomeni attraverso le concezioni dei soggetti coinvolti.

L'etimologia del termine deriva dal greco *phainomenon* e *graphein*, ovvero descrizione di come le cose si presentano. Il primo autore ad aver utilizzato il termine "fenomenografia" è stato lo psicologo Ulrich Sonnemann nel 1954, definendola un registro descrittivo dell'esperienza soggettiva immediata.

L'approccio fenomenografico ha interessato molti autori ed è stato presentato attraverso materiali che ne hanno trattato il profilo epistemologico all'interno del dibattito sui metodi qualitativi in ambito educativo e gli aspetti metodologici nel contesto specifico di studi empirici. In alcuni casi la fenomenografia è descritta come filone di ricerca che affonda le proprie radici teoretiche in una tradizione fortemente contestualizzata (Svensson, 1997), in altri casi le origini vengono messe in relazione con gli approcci filosofici della fenomenologia (Uljens, 1996), mentre in altri studi ancora è descritta come una pratica di ricerca in costante evoluzione attraverso diversi contesti e modalità di raccolta dei dati. (Hasselgren e Beach, 1997; Marton e Booth, 1997; Marton e Pong, 2005).

L'approccio fenomenografico è stato sviluppato prevalentemente da parte di un gruppo di ricerca del Dipartimento di scienze dell'Educazione dell'Università di Goteborg, guidato da Marton, negli anni '70, nell'ambito di un corpo di ricerche sull'apprendimento inteso come differenti modi nell'esperire il mondo, che possono essere scoperti e descritti dal ricercatore. Il significato del termine non ha avuto, nel contesto del gruppo di ricerca di Goteborg, una precisa definizione: si può dire che esso costituisce il "primo esempio" di analisi fenomenografica, in quanto "emerge" come concetto da una ricerca empirica e non da dei fondamenti teoretici rispetto alla natura della realtà e della conoscenza: gli assunti di

fondo pertinenti all'oggetto dell'indagine fenomenografica (le concezioni dei soggetti) sono quelli propri dell'ermeneutica e della fenomenologia. Marton, uno dei principali autori che ne hanno tracciato le linee, descrive la fenomenografia come un'indagine su base empirica, orientata ad individuare le differenti modalità attraverso le quali le persone fanno esperienza, percepiscono, comprendono e concettualizzano degli stessi fenomeni (1994, 53). L'argomentazione di Marton consiste nel fatto che ogni fenomeno può essere compreso attraverso un certo numero di chiavi di lettura che rappresentano le differenti relazioni espresse da diversi soggetti rispetto al fenomeno stesso (Marton, 1988). Il significato programmatico conferito alla fenomenografia si connota rispetto agli oggetti dell'investigazione (le forme interpretative dell'esperienza soggettiva) e rispetto alle procedure coerenti allo studio di fenomeni complessi e che presentano tutte variabili non controllate.

I presupposti teoretici – ontologici ed epistemologici – che sottostanno la ricerca fenomenografica sono:

- a) un approccio olistico allo studio del pensiero, secondo il quale la dimensione interna della mente e quella esterna della realtà sono concettualizzate come entità non separate ma ontologicamente interrelate. Le realtà esiste attraverso le sue rappresentazioni, nel senso attribuito a questa relazione dalla fenomenologia esistenzialista (Uljens, 1996, 6).
- b) La conoscenza si fonda sul pensiero nella sua relazione con la realtà e può essere concepita solo in termini relativi, di dipendenza dal contesto, nel senso attribuito a questa relazione dalla filosofia ermeneutica (Svensson, 1997, 165).

I presupposti teorici prescindono, di per sé, dall'ambito tematico per il quale l'approccio viene utilizzato, nel senso che è proponibile per interpretare le relazioni dei soggetti rispetto a un qualsiasi fenomeno; l'indagine fenomenografica ha però, come già riferito, un carattere esplorativo e contestualizzato (Svensson, 1997); questa è stata la principale caratteristica per la quale l'ho individuata per l'analisi delle trascrizioni. Inoltre la fenomenografia ha avuto un vasto impiego in studi rivolti ad indagare fenomeni educativi quali l'apprendimento, l'insegnamento, la comunicazione e l'istruzione. Per queste ragioni mi apparsa congeniale e coerente con il tema trattato dalla ricerca empirica svolta, dato che la mia intenzione è stata proprio quella di cercare una matrice interpretativa per un processo di trasformazione del contesto educativo. A fianco della metodologia ho costantemente tenuto l'"intenzione" pedagogica della ricerca, che va aldilà del compito descrittivo:

Anche se le procedure possono essere analoghe e la correttezza e il rigore [...] sono rispettati, tuttavia se la raccolta e il trattamento dei dati possono essere solo descrittivi secondo il significato fenomenologico, l'approccio pedagogico non può limitarsi a questo. Fare ricerca con le insegnanti e nei momenti in cui si ricompone l'intero gruppo (ricercatori e co-ricercatori), occorre procedere e comprendere quali consapevolezze sono state acquisite, quali problemi sono stati impostati e interpretati in modo nuovo e di più facile soluzione, quali strategie organizzative o procedurali si sono attivate nelle menti di ciascuna e del gruppo.

La correttezza metodologica e l'acquisizione dei saperi scientifici in campo pedagogico sono compiti precipi dei ricercatori, la capacità di leggerne i significati con sensibilità e competenze operative quelli delle insegnanti e delle educatrici (Manini, 2013, 37)

La fenomenografia consiste in alcuni assunti di base, che ne fanno un approccio di ricerca più che un metodo:

- ciascuno si relaziona in modo diverso con i fenomeni del mondo circostante;
- i fenomeni sono per questo percepiti e interpretati dai soggetti in modo diverso;
- la fenomenografia si interessa delle variazioni di attribuzione di significato alle esperienze da parte dei soggetti e le descrive.

L'approccio fenomenografico è caratterizzato dalla delimitazione di un ambito di ricerca, dalla definizione precisa di un oggetto di studio, dalla messa a punto di procedure per la raccolta e l'elaborazione dei dati, da una specifica forma che assumono i risultati e focalizza in modo preciso il proprio oggetto di indagine nelle concezioni personali, nelle relazioni qualitative rispetto alle stesse esperienze che differiscono in termini intrasoggettivi ed intersoggettivi.

Le concezioni sono generate attraverso un processo aperto di interazione tra il ricercatore ed i soggetti, nel senso che il ricercatore è guidato nella discussione dalle "narrazioni" contestualizzate dei protagonisti (Svensson, 1997). L'analisi dei dati è compiuta attraverso un confronto ricorsivo per somiglianze e differenze, con l'obiettivo di rilevare criticamente le variazioni. Questo processo conduce alla formulazione di categorie descrittive pertinenti ai contenuti ed alle strutture concettuali, che rappresentano, nel loro insieme e nelle loro relazioni logiche, il risultato della ricerca. L'assunto fondamentale dell'interpretazione fenomenografica è l'operazione di riduzione e di categorizzazione sui significati dei fenomeni che restituisce una rappresentazione organizzata dell'insieme e delle parti (Svensson, 1997, 168).



In termini metodologici le unità descrittive della fenomenografia sono le interpretazioni, le affermazioni sul mondo così come i soggetti ne hanno fatto esperienza (Marton, 1997). L'oggetto della ricerca fenomenografica è proprio l'insieme delle differenze di interpretazione, secondo due aspetti interrelati: uno che denota il significato globale del fenomeno e uno che analizza la varietà delle interpretazioni riconducendole a delle categorie interpretative (Marton e Pong, 2005).

Il dispositivo fondamentale dell'analisi fenomenografica risulta quindi essere quello di comporre i dati in categorie che consentano di dar conto il più possibile delle concettualizzazioni espresse dai soggetti. Il compito del ricercatore è quello di organizzare i contenuti attraverso descrittori logicamente connessi che spieghino non solo le variazioni di significato ma anche i modelli cui ricondurre tali variazioni.

Marton descrive il processo di analisi fenomenografica come un vero e proprio processo di apprendimento, dove vi è un *learner* (il ricercatore), un oggetto di apprendimento (come gli altri interpretano un fenomeno di interesse) e una situazione (la ricerca) che ha una propria struttura. Questa struttura, come in molte altre situazioni di apprendimento, ha effetti sulla conoscenza del ricercatore (cosa trae *dalla* ricerca) e dei soggetti studiati (cosa riescono a portare *nella* ricerca) (Marton, 1997, 129).

In un passaggio, per me molto significativo, Marton afferma che fin dall'inizio il ricercatore ha un visione chiara del suo oggetto di ricerca, che si implementa nella pianificazione sempre più precisa della situazione nella quale i dati saranno raccolti. La raccolta dei dati apporta continui contributi, anche inaspettati, alla "visione" del ricercatore, che si fa progressivamente più profonda e variegata. Sebbene, quindi, la ricerca sia delimitata dall'inizio, tutte le fasi di raccolta e analisi dei dati rimodellano la ricerca stessa, fanno compiere dei passaggi, la rendono densa e rimescolano gli elementi. (Marton, 1997, 132). L'analisi fenomenografica ha quindi un carattere ricorsivo, essa si dispiega in una dinamica di "interrogazione" continua e reciproca tra le conoscenze e le convinzioni acquisite dal ricercatore ed i materiali empirici che l'indagine ha messo a disposizione. Questo impone che il ricercatore abbia consapevolezza delle proprie conoscenze e delle proprie architravi concettuali nell'approccio ad un determinato oggetto, che ne hanno probabilmente determinato la scelta. Per quanto mi riguarda, questo è stato un elemento di forte riflessione in quanto mi sono posta degli interrogativi rispetto ai possibili condizionamenti derivanti dall'essere stata docente a Scuola-Città Pestalozzi negli anni precedenti l'esperienza di Dottorato. Devo dire che ho rilevato una coerenza tra la mia posizione, che mi ha permesso di

indagare una situazione proprio per la conoscenza che avevo maturato rispetto all'oggetto della ricerca; diversamente ciò avrebbe conflitto con una impostazione puramente fenomenologica, nella quale il ricercatore necessita di accostarsi all'oggetto dalla sua ricerca con "mente pura" (Uljens, 1996).

Per la raccolta dei dati, il genere di strumenti elettivo per l'approccio fenomenografico sono le interviste che stimolano la riflessione degli intervistati sulla loro esperienza. Di solito le domande sono il più possibile aperte, per consentire agli intervistati di adottare un proprio registro e di selezionare, all'interno di un tema, gli elementi su cui intendono concentrarsi, proprio perché la stessa espressione di un'opzione costituisce una fonte importante di informazioni sulla rilevanza dei diversi aspetti, che non è pre-definita dal ricercatore.

Le interviste hanno quindi forma semi-strutturata: vengono poste domande di partenza e la discussione evolve poi secondo il "sentire" dell'intervistato ed il suo percorso mentale. I dati sui quali compiere l'analisi sono le trascrizioni delle interviste, che devono quindi essere registrate.

La prima fase di analisi è la lettura dei materiali empirici. Nel mio caso, avendo effettuato personalmente le interviste e, per buona parte, le trascrizioni, posso affermare che la fase della lettura, nel suo affrontare sistematicamente l'insieme dei materiali, ha costituito un continuum con le informazioni "registrate" durante l'acquisizione dei dati, anche se la procedura di analisi dettagliata delle trascrizioni, descritta in seguito, mi ha permesso di cogliere sfumature che mi erano sfuggite all'ascolto e soprattutto di "incrociare" i significati, attraverso una scomposizione dei testi in unità che hanno assunto via via interpretazioni differenti.

Dopo questa fase preliminare il ricercatore seleziona i materiali in base alla rilevanza per le sue domande di ricerca, e attribuisce loro delle etichette, senza scartare definitivamente ciò che in quel momento appare scarsamente rilevante, per potervi tornare in un secondo momento.

La selezione delle unità testuali deve essere svolta in modo che, estrapolate dal contesto, esse conservino il significato che è stato attribuito dal soggetto proprio in relazione a quel contesto. Anche in questo caso, così come avviene durante lo svolgimento, la trascrizione e la lettura delle interviste, il processo di selezione delle unità di testo si accompagna, nella mente del ricercatore, alla formazione di "immagini" interpretative.

Gli estratti selezionati dalle interviste rappresentano la base di dati per l'analisi successiva. Le unità (*statements*) estratte, infatti, in questo passaggio, cessano di "appartenere" all'intervista

ed al soggetto che le ha riferite, per diventare veicoli di un particolare significato. Si tratta di un procedimento di classificazione nel quale il lavoro interpretativo del ricercatore è determinante nell'attribuire a ciascun estratto i requisiti per appartenere ad una categoria piuttosto che ad un'altra. Si tratta di un passaggio delicato, nel quale i rischi di "salti" interpretativi sono innegabilmente presenti.

Il ricercatore, comunque, opera "ancorando" i concetti ai dati attraverso un'operazione di confronto per somiglianze e differenze e, soprattutto, stabilisce le categorie a posteriori, senza forzare le unità all'interno di caselle definite a priori. In questa fase il ricercatore opera una continua scomposizione e ricomposizione dei raggruppamenti "interrogando" i dati: sono questi a determinare le categorie e non viceversa (Marton, 1988, 155), finché le categorie si "stabilizzano" in unità descrittive pertinenti e logicamente collegate capaci di descrivere chiaramente l'oggetto della ricerca nel suo insieme e attraverso le sue sfaccettature.

All'interno dell'ambito più generale della fenomenografia, la fenomenografia ermeneutica si caratterizza per non disgiungere l'interpretazione dei dati dalle radici contestuali e storiche che caratterizzano il contesto, diversamente dalla neutralità indicata dalla fenomenografia pura. Ho ritenuto che questa intenzionalità a-neutrale rispetto al contesto, riferita da Ulijens, fosse più corrispondente alla mia ricerca, proprio per tutto ciò che è stato argomentato intorno alla nozione di ambiente di apprendimento.

One main reason for such a step is that the meaning of human experience is possible to determine only as a relation between its content and context (social, cultural, historical). Further, since what is experienced occurs in a context and it is experienced by a specific historical individual is not reasonable to understand it without taking it into consideration. (Ulijens, 1996, 119).

Ho riflettuto, inoltre, sull'approccio più coerente all'interno dello studio di caso che è stato svolto su un'esperienza unica nel suo genere, fortemente radicata nel contesto fin dalla sua nascita, progettata e portata avanti da docenti, gli intervistati, che hanno scelto di lavorare proprio in quella scuola, individuandolo, appunto, nella fenomenografia ermeneutica.

Il carattere esplorativo che ho intenzionalmente attribuito alla ricerca ha incrociato, a partire dalla definizione delle domande, le modalità operative della fenomenografia, ed in particolare della fenomenografia ermeneutica, come idonee a rappresentare idee e concetti mediati da una relazione profonda con l'esperienza da parte mia, come ricercatore, e da parte degli intervistati. Ritengo che questa "densità" del rapporto con la realtà studiata non abbia

rappresentato un elemento di disturbo per il processo di generalizzazione operato, in quanto le categorie concettuali messe a fuoco attraverso l'analisi dei dati, costituiscono una sorta di "cerniera" tra l'approfondimento descrittivo/interpretativo del contesto specifico e le matrici di un discorso che può dispiegarsi nell'incontro con altri contesti e situazioni. Ciò che intendevo approfondire attraverso la ricerca empirica era proprio l'insieme dei punti di vista dei docenti, per portare all'esterno ciò che solitamente rimane chiuso nelle impressioni di ciascuno, dentro le stanze delle riunioni, dentro verbali e resoconti scarsamente condivisibili. La ricchezza, invece, delle riflessioni di ciascun docente mi è apparsa un materiale prezioso per contribuire, attraverso anche un solo concetto espresso in una singola intervista, al dibattito sull'innovazione della scuola, perché quella riflessione, quel concetto, si è sviluppato nell'interazione con una realtà in trasformazione e con altri protagonisti competenti e riflessivi.

La forma dei dati raccolti (la trascrizione di interviste semistrutturate) ed i contenuti di queste (le percezioni dei docenti rispetto alla messa in atto delle trasformazioni progettate) sono state coerenti con l'approccio fenomenografico ermeneutico.

Nel Capitolo quinto i risultati della ricerca sono presentati secondo le categorie concettuali emerse dall'analisi. Prima di procedere con l'esposizione dei risultati è però necessario presentare il contesto nel quale essi sono emersi, evidenziare, per quanto in forma sintetica, gli elementi che lo caratterizzano. Cercherò di presentare le radici storico-pedagogiche di Scuola-Città Pestalozzi, mettendo in evidenza i tratti che ne hanno contraddistinto il percorso fin dalla sua nascita e dei quali è tuttora possibile "leggere" il segno. Il progetto di sperimentazione attuato nell'anno scolastico 2011-2012 sarà analizzato nei diversi aspetti, attraverso la documentazione di riferimento, per rendere comprensibili i riferimenti utilizzati nel "discorso" sviluppatosi con i docenti attraverso il focus-group e le interviste.

## CAPITOLO 3 SCUOLA CITTÀ PESTALOZZI A FIRENZE

### 3.1 Le radici sperimentali di Scuola Città Pestalozzi

Scuola-Città Pestalozzi è stata fondata nel gennaio del 1945 da Ernesto Codignola<sup>119</sup> e dalla moglie Anna Maria Melli all'indomani della fine della seconda guerra mondiale.

---

<sup>119</sup> Ernesto Codignola (Genova, 1885- Firenze, 1965). Compiuti gli studi in filosofia e pedagogia a Genova e a Pisa, iniziò la carriera come docente e pubblicista. L'adesione al Fascismo lo portò a collaborare con G. Lombardo Radice e G. Gentile alla riforma del 1921 e del 1923. Nel 1923 fu chiamato a far parte della prima commissione del Consiglio superiore della Pubblica Istruzione, incarico che, con qualche interruzione, conservò fino al 1932. Dal 1923 fino al 1936 fu direttore della Scuola di magistero di Firenze e professore fino all'anno accademico 1954-55.

I suoi interessi furono soprattutto rivolti alla formazione dei maestri e alla ricerca storico-pedagogica finalizzata all'esigenza di analizzare esperienze passate, dalla pedagogia rivoluzionaria in avanti, per trarne suggerimenti utili per il presente. Nel 1917 raccolse alcuni scritti sul problema degli insegnanti nel volume, edito a Catania, *La riforma della cultura magistrale* che può essere considerato come il primo risultato di un'attenzione da lui dedicata con sempre maggiore intensità a quello che egli ritenne sempre fosse il nodo fondamentale della scuola italiana. G. Lombardo Radice aveva troncato la collaborazione con il fascismo ed aveva abbandonato la direzione generale dell'istruzione primaria dopo il delitto Matteotti. La crisi del C. si verificò più tardi, quando le ultime speranze di poter utilizzare il fascismo per il rinnovamento della scuola crollarono di fronte ai travisamenti che le modifiche introdotte dai ministri che erano succeduti al Gentile avevano apportato alla riforma: la fascistizzazione della scuola come strumento di propaganda del regime. Nel 1945, sulle rovine della durissima guerra, Codignola aveva fondato con la collaborazione della moglie la Scuola-Città Pestalozzi nel popolare quartiere fiorentino di Santa Croce. Qui mise in pratica i suoi principi fondamentali dell'educazione come autoformazione e della libertà come conquista che si realizza in un processo che non può fare a meno dell'autorità. Il maestro esercita l'autorità liberatrice e rinnova continuamente la propria presenza nella scuola servendosi di tecniche didattiche senza ridurle a schemi applicati meccanicamente ma rinnovandole di continuo. La scuola deve essere impostata come una comunità di vita e di lavoro nella quale la formazione del fanciullo avviene attraverso la socializzazione.

Nel 1950 fondò la rivista *Scuola e Città* della quale fu direttore fino alla morte e che ospitò i suoi ultimi interventi spesso vivacemente politicizzati e diretti contro il governo scolastico della Democrazia cristiana, il perpetuarsi, in forme diverse ma pur sempre preoccupanti, dell'accentramento burocratico, i cedimenti alle ingerenze confessionali nella scuola pubblica e l'anarchia delle scuole private.

Per la biografia si veda: D. Izzo, *Una vita, in Prospettive storiche e problemi attuali dell'educazione*, Studi in onore di E. C., Firenze 1960, pp. V-XLIX. Per una sintesi vedi Codignola, Ernesto

Fu intitolata al pedagogista svizzero Johann Heinrich Pestalozzi(1746-1827)<sup>120</sup>, con l'intento di dividerne i principi di un'educazione complessiva della persona, secondo un'unità di cuore, mente e mano. Si trova nel centro di Firenze, in via delle Casine, nel quartiere di Santa Croce, nell'area verde situata immediatamente dietro la chiesa di Santa Croce, dove anticamente si trovavano gli orti dell'annessa abbazia.

Gli obiettivi principali del progetto originario erano quelli di offrire un servizio alle famiglie disagiate del rione, tra i più popolari di Firenze e pesantemente segnato dalla guerra e dall'occupazione, di costituire uno spazio educativo per la formazione del cittadino, dove coniugare l'istruzione ed il consolidamento di una coscienza civica e democratica all'indomani del ventennio di dittatura fascista.

Rappresenta, in quegli anni, una delle pochissime scuole private di orientamento laico in Italia.

Il simbolo della scuola – una tartaruga sormontata da una vela – ed il motto – *festina lente*<sup>121</sup>, affrettati lentamente – sono ripresi da quelli adottati da Cosimo I de' Medici, che nel XVI secolo ne fece l'emblema della sua flotta, e che compaiono in numerose raffigurazioni all'interno di Palazzo Vecchio a Firenze.

---

(1982). Dizionario Biografico degli Italiani - Volume 26. Reperibile in

[http://www.treccani.it/enciclopedia/ernesto-codignola\\_\(Dizionario-Biografico\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/ernesto-codignola_(Dizionario-Biografico)/) [14 settembre 2013].

<sup>120</sup> «Pestalozzi, Johann Heinrich. Educatore e pedagogista svizzero di famiglia italiana (Zurigo 1746-Brugg 1827). L'idea centrale della didattica pestalozziana è la persuasione che c'è un'arte, da cui possiamo riprometterci la rigenerazione dell'umanità, e quest'arte è il metodo elementare «basantesi sulla vita integrale dei rapporti familiari»: nell'istruzione spontanea e concreta offerta dall'ambiente familiare è il fondamento di qualsiasi didattica dell'apprendere. L'arte educativa deve essere «esercizio e irrobustimento di poteri fondamentali che sono la radice dell'umana spiritualità». [...] L'insegnamento scolastico con il suo procedere artificiale viola l'ordine della libera natura e perciò occorre rinnovarlo secondo il metodo materno. [...] Pestalozzi insiste particolarmente sull'importanza dell'intuizione, del contatto immediato con l'esperienza. Soltanto gradualmente, attraverso la sistemazione e l'organizzazione di ciò che è stato intuitivamente colto, si avrà il costituirsi del giudizio. È su questa base che Pestalozzi teorizza l'importanza del «contare», del «misurare» e del «parlare» nel processo educativo, ponendo quindi (in modo talora esclusivo) l'accento sul ruolo preminente che aritmetica, geometria, disegno e apprendimento delle lingue svolgono per una formazione concreta dell'educando.» [http://www.treccani.it/enciclopedia/johann-heinrich-pestalozzi\\_\(Dizionario-di-filosofia\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/johann-heinrich-pestalozzi_(Dizionario-di-filosofia)/) [27 gennaio 2013].

<sup>121</sup> Il motto “festina lente” è attribuito all'imperatore Augusto da Svetonio, anche se si tratta della traduzione latina di una citazione greca.

Nel 1946 viene riconosciuta dal Ministero della Pubblica Istruzione come scuola di "differenziazione didattica", nome dato allora alle scuole sperimentali.



Il simbolo ed il motto di Scuola Città Pestalozzi, come compare sulla parete dell'atrio.

L'organizzazione di Scuola Città è subito molto particolare: intanto ha una durata di 8 e non di 5 anni; i locali, come per le altre scuole elementari, sono forniti dal Comune di Firenze e gli insegnanti sono statali, comandati presso la scuola dal Provveditore agli studi (una minima parte è assunta e stipendiata dalla Fondazione Scolastica "G.Gori"). Anche i tempi di apertura sono diversi dal solito: si inizia alle otto e mezzo e si finisce alle cinque e mezzo del pomeriggio.

Vi si ritrovano ragazzi ed insegnanti diversi per estrazione sociale, per orientamento religioso e politico, che della tolleranza e della comprensione reciproca fanno una regola di vita. È una scuola largamente sperimentale sia sul piano didattico, che su quello dell'organizzazione democratica della vita comunitaria. Viene cogestita, dagli adulti e dai ragazzi, come una piccola città, dotata di un'amministrazione in miniatura con sindaco, assessori, consiglieri comunali e corte di giustizia. Da questi aspetti deriva l'appellativo "Città" nel nome della scuola.

L'organizzazione poggia sulla partecipazione attiva degli insegnanti e degli alunni a tutte le attività in cui si articola la vita della comunità. Tutti partecipano ad ogni lavoro, da quelli più umili come la pulizia casalinga e la cucina, alle cerimonie più solenni. Dal servizio di portinaio e di cuoco alla tutela dell'ordine e della giustizia, tutto è integrarsi di attività che implicano le iniziative di tutti e coinvolgono la responsabilità collettiva.

La scuola è una città effettiva, un'esperienza di autogoverno comunitario. Al suo interno trovano spazio attività manuali come tipografia, falegnameria, orto, e per la formazione culturale e insieme democratica, il giornale e la biblioteca. I ragazzi, sia delle classi elementari sia dei tre anni successivi, rimangono a scuola fino al tardo pomeriggio, disponendo anche del servizio mensa.

Ernesto e Anna Maria Codignola, presentando il loro "esperimento di scuola attiva", scrivono:

Essa deve la sua origine alla persuasione che i vigenti metodi di educazione, in Italia, come del resto altrove, sono antiquati e sterili, non più in grado di parlare alle anime del nostro tempo, non più rispondenti alle nuove esigenze sociali. (Codignola, 1975, 43).

E ancora:

[la scuola] è imperniata sul concetto che deve essere l'organizzazione stessa della vita collettiva, in tutti i suoi molteplici aspetti, ad educare spontaneamente alla disciplina sociale e morale ed al sapere. Essa vuole essere una collettività, che si educa da sé all'autogoverno imparando l'esercizio della libertà col sottomettersi spontaneamente alla propria legge... più che una scuola, nel senso tradizionale della parola, essa vuol essere una comunità di lavoro... in cui tutti, a turno, partecipano a tutti gli aspetti della vita collettiva... gli alunni imparano a considerarla come la loro effettiva casa e la loro effettiva città... Le occupazioni e i giochi si alternano e si susseguono ininterrottamente. Anche il vero e proprio insegnamento, impartito nelle ore antimeridiane, è saldamente ancorato alla vita vissuta e all'esperienza personale, nasce piuttosto dall'esercizio della vita collettiva e dalla soluzione dei numerosi problemi concreti che essa suscita di continuo, che non dalla trasmissione orale diretta. (Codignola, 1948, 24).

Negli anni Scuola-Città è stata diretta da importanti figure della pedagogia italiana, come Raffaele Laporta e Lydia Tornatore<sup>122</sup>. Sotto la direzione di Laporta, sviluppando il pensiero dei fondatori, nasce il "collegio degli insegnanti" che deve determinare la linea educativa della scuola, ed il "consiglio di direzione", organo esecutivo più ristretto, chiamato a dividerne le responsabilità. In pratica viene anticipata l'istituzione degli organi collegiali che saranno solo successivamente previsti su scala nazionale. Nascono anche gruppi di lavoro

---

<sup>122</sup> Dopo il fondatore Ernesto Codignola negli anni si sono succeduti come direttore: Raffaele Laporta 1957-1964; Lydia Tornatore 1964-1971; Giovanna Barbieri 1972-1975; Aldo Pettini 1975-1978; Giuseppe Mazzei 1978-1984; Andrea Binazzi 1985-1994; Carlo Testi 1994-2003; come Dirigenti scolastici Ugo Giorgi 2004-2005; Stefano Dogliani dal 2006.



interclasse e vengono proposte attività opzionali. Nel 1962, quando viene istituita la scuola media unica, Scuola-Città è la prima a sperimentare un percorso unitario dell'obbligo scolastico e nel corso della sua storia vengono avviate una serie di esperienze didattiche che parzialmente e in tempi più lunghi “compaiono” e si diffondono nelle scuole non sperimentali: oltre al tempo pieno e agli organi collegiali, l'uso della biblioteca come alternativa al libro di testo unico, l'insegnamento della lingua inglese fin dalla prima elementare, un curriculum verticale di otto anni delle discipline, che rende effettiva una piena continuità tra scuola elementare e scuola media attraverso la contitolarità dei docenti dei due ordini di scuola nel biennio quinta/prima media; la redazione di un giornale, un curriculum di teatro.

Nel 1975, grazie al DPR 419/74 che introduceva nella scuola la ricerca e la sperimentazione legandole all'aggiornamento culturale e professionale degli insegnanti, il Ministero della Pubblica Istruzione riconosce Scuola Città come scuola sperimentale.

Nel 1980 è messo a punto un progetto per la continuità tra scuola elementare e media, si organizzano le otto classi della scuola, cinque elementari e tre medie, in quattro bienni di cui il terzo acquista una specifica rilevanza come elemento di connessione fra i due gradi di scuola dell'obbligo.

La ragione fondamentale di questa suddivisione è che si ritiene che certi tipi di abilità e di apprendimenti possano essere meglio raggiunti nell'arco di due anni piuttosto che di uno solo. Nel terzo biennio, che comprende la V elementare e la I media, vi è una naturale fluidificazione e continuità tra i due ordini di scuola dell'obbligo. Gli alunni delle due classi lavorano insieme in gruppi interclasse e quindi le attività, a livello adulto, devono essere programmate e pianificate insieme da maestri e professori proprio per questo tipo di rapporto.

Se i bienni costituiscono la caratteristica più saliente della nuova organizzazione strutturale per i ragazzi, i gruppi interclasse danno la possibilità di lavorare con un piccolo gruppo misto; questo consente, con i più piccoli, di lavorare sulla zona di sviluppo prossimale vigotskijana e di sviluppare nei più grandi un atteggiamento pro-sociale. I gruppi sono organizzati in quattro aree: biblioteca, giornale, teatro e giardinaggio/falegnameria, essi rappresentano un elemento trainante nelle attività della scuola ed ogni area ha dei curricoli in verticale.

La programmazione delle attività della classe viene sviluppata nei laboratori didattici, a cui partecipano gli insegnanti in base ai settori di cui ognuno si occupa. Nei laboratori si progettano i curricoli, si elabora, quindi, in forma teorica tutto ciò che verrà poi applicato

praticamente nei consigli di biennio e nel lavoro delle classi che viene verificato, valutato e successivamente programmato sempre nei laboratori.

Tra il 1984 e il 1985 il Ministro della Pubblica Istruzione manifesta l'intenzione di ricondurre Scuola Città agli ordinamenti generali e questo avrebbe significato interrompere l'attività di ricerca didattica. Nel giugno del 1985, con un nuovo decreto, il Ministero della Pubblica Istruzione conferma l'autonomia didattica e ordinamentale della scuola con i suoi organi collegiali, un direttore generale della sperimentazione e con uno specifico organico funzionale di docenti composto da insegnanti utilizzati sul piano della sperimentazione. Sul piano della gestione amministrativa, però, la scuola continua ad essere aggregata ad un'altra istituzione scolastica a causa dell'esiguo numero sia di alunni sia di insegnanti.

Dagli anni '90, dopo la verifica del primo progetto di sperimentazione che aveva come focus la continuità, i progetti di sperimentazione diventano ottennali con verifica intermedia dopo i primi quattro anni. Si sviluppa, da questo momento e in modo articolato, con il supporto dell'Università e dell'allora IRRSAE Toscana, l'approccio metodologico del lavoro per progetti.

Nel 1995, in occasione del cinquantesimo anniversario dalla sua fondazione, Scuola Città organizza un convegno dal titolo 'Sperimentazione nella scuola di base', con attività seminariali e di laboratorio e nel 1997, la scuola diventa anche 'Centro risorse per la formazione docenti' formalizzando così la sua attività nell'ambito della formazione e della documentazione.

Viene stipulata anche una convenzione con la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze che stabilisce una collaborazione per ricerche di interesse comune e per il tutoraggio e il tirocinio degli studenti. Tale convenzione, rinnovata nel 2007, stabilisce anche che i docenti di Scuola-Città conducano, in qualità di docenti incaricati dalla stessa Università, laboratori didattici per gli studenti della facoltà presso i locali della scuola in modo da fornire un'opportunità formativa in situazione reale. La stessa collaborazione si estende presto anche alle SSIS.

Nel 2000 parte un nuovo progetto di sperimentazione (2000-2008), che ha come assi portanti interrelati l'educazione affettiva, l'elaborazione e sperimentazione di un'articolazione del curriculum per competenze trasversali, lo sviluppo del lavoro per progetti e quello di modalità di autovalutazione e di valutazione per gli alunni e per i docenti, nonché una organizzazione oraria adeguata alle mutate esigenze educative e sociali del contesto cui fa parte la scuola.

Nel 2003, da parte dell'autorità scolastica, viene rilevata una contraddizione tra il decreto ministeriale del 1975 che la riconosceva scuola totalmente sperimentale e la normativa sull'autonomia scolastica, che contempla il riconoscimento da parte del Ministero di "progetti di iniziative innovative delle singole istituzioni scolastiche" al servizio del sistema scolastico nazionale (Art.11), a fronte di una "Autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo" attribuita a tutte le istituzioni scolastiche (Art.6). Le risorse concesse per la sperimentazione vengono ridotte notevolmente e la scuola viene aggregata ad un Circolo Didattico. Nel 2004 il rischio di un ulteriore ridimensionamento mobilita i genitori della scuola che attraverso la GASP (Associazione Genitori Scuola-Città Pestalozzi), organizzano varie forme di protesta, fra le quali un'assemblea permanente nei locali della scuola dal mese di giugno. Gli enti locali intervengono a sostegno della prosecuzione della esperienza di Scuola-Città Pestalozzi, promuovendo un tavolo di trattative inter-istituzionale con i rappresentanti del Ministero dell'Istruzione. Nel 2006, per corrispondere al disposto della normativa sull'autonomia delle istituzioni scolastiche, viene creata la 'Rete nazionale delle scuole-laboratorio', insieme alla scuola 'Don Milani' di Genova e alla scuola 'Rinascita' di Milano e il progetto di sperimentazione ottiene il riconoscimento del MIUR. Il progetto di sperimentazione 2011-2015, sempre proposto e portato avanti con le Scuole Laboratorio, e denominato 'Dalla scuola laboratorio verso la Wikischool' è stato approvato con il D.M. 14 giugno 2011 per un biennio e prorogato per il biennio successivo con il D.M. 11 aprile 2013. Dopo essere stata istituita comprensivo autonomo grazie all'aggregazione con la scuola carceraria e con il Centro territoriale permanente per l'educazione degli adulti (CTP), fa parte attualmente dell'Istituto Comprensivo Centro Storico-Pestalozzi di Firenze, mantenendo all'interno di esso uno status speciale di scuola ad indirizzo sperimentale ai sensi dell'Art. 11 del D.P.R. 8 Marzo 1999, n. 275.

È di grande interesse, ai fini del presente lavoro, il testo scritto da Raffaele Laporta nel 1999, in cui sviluppa una riflessione sul rapporto tra il ruolo dell'insegnante e quello del ricercatore e sulle differenze che intercorrono tra come questo si configura nell'insegnamento universitario e in quello scolastico. Laporta sostiene che in ambito universitario il professore/ricercatore ha la possibilità di "modellare" il proprio contesto di azione, "selezionando" la propria platea di ascoltatori e collaboratori e concentrandosi sulla ricerca sul sapere, mentre nella scuola il docente ha la necessità di lavorare su due binari. Nell'insegnamento accademico:

Tutti i fattori che restano problematici nell'insegnamento, le motivazioni, l'attenzione, la disciplina, l'attitudine ad apprendere - sono dati per scontati, se mancano, l'allievo va eliminato non tanto dall'università, quanto dalla professione a cui essa dà luogo. Nell'insegnamento scolastico, al contrario, nulla è dato per scontato, e in principio almeno (ossia in termini pedagogici) nessun allievo può essere eliminato dalla scuola in conseguenza di motivazioni o capacità insufficienti. (Laporta, 1999).

Sul ruolo e sul senso da attribuirsi ad una scuola sperimentale:

Appare ovvio che una scuola sperimentale debba contemplare ambedue le figure di operatore: il ricercatore - docente, l'insegnante. Con una particolarità, che fa di una scuola sperimentale un luogo privilegiato della ricerca pedagogica. (Ibidem).

Non è possibile in questa tesi un approfondimento delle fasi che hanno accompagnato la lunga stagione sperimentale di Scuola- Città Pestalozzi: in parte queste si trovano descritte e dibattute in un certo numero di pubblicazioni e sono in qualche modo consegnate alla storia della pedagogia e della didattica italiane, intrecciate ad esperienze sviluppatesi nel resto del paese, il tempo pieno, la scuola del curriculum, il primato della didattica laboratoriale, l'educazione alla cittadinanza<sup>123</sup>.

È indubbio che, per la concettualizzazione di ambiente di apprendimento presa a riferimento in questo lavoro di ricerca, tutta la storia di Scuola Città Pestalozzi appare paradigmatica, perché è intessuta di un approccio complessivo all'esperienza scolastica – diremmo oggi olistico, o ecologico – costruito sul principio della centralità dell'alunno, sulla dimensione attiva e collaborativa della mediazione didattica, di scuola in cui il sapere passa attraverso il saper fare ed il saper essere, sull'idea di una scuola comunità e su una professionalità docente complessa e orientata alla ricerca (Codignola, 1975; Laporta, 1999,

---

<sup>123</sup> Per una bibliografia su Scuola Città Pestalozzi: Codignola, E. (1954). *Un esperimento di scuola attiva: la scuola-città Pestalozzi*. Firenze: La Nuova Italia; Codignola, E., & Codignola, A.M. (1975). *Scuola-Città Pestalozzi*. Firenze: La Nuova Italia; Gambini, M. (1997). *Uso didattico del computer nella biblioteca di Scuola-Città Pestalozzi*. Tesi di Laurea, Relatore A. Calvani, Università di Firenze, 11.02.1997; Orefice, P., Dogliani, S., Del Gobbo, G. (a cura di). (2011). *Competenze trasversali a scuola. Trasferibilità della sperimentazione di Scuola-Città Pestalozzi*. Pisa: ETS.

I materiali relativi alla sperimentazione ministeriale in corso (2011-2015) sono reperibili su [www.scuolacittapestalozzi.it](http://www.scuolacittapestalozzi.it) [18 settembre 2013]; i materiali della sperimentazione 2005/2010 sono reperibili su [ospitiweb.indire.it/~fimm0011/centro%20risorse/centro\\_risorse.html](http://ospitiweb.indire.it/~fimm0011/centro%20risorse/centro_risorse.html) [18 settembre 2013].

Orefice et al., 2011). Il contributo che intendo proporre con la ricerca empirica presentata in questa parte è però strettamente legato alla specificità delle scelte operate all'interno della cornice del corrente progetto di sperimentazione e delle interpretazioni date dagli artefici stessi di quelle scelte, ovvero i docenti.

L'interesse verso questa esperienza, la cui scelta è stata argomentata nel paragrafo 2.2, è stata dettata in primo luogo dal fatto che si tratti di una proposta orientata a ri-concepire l'ambiente di apprendimento per gli allievi 6-14 anni, che spicca nel panorama dei progetti e dei piani dell'offerta formativa delle scuole del I ciclo. I dispositivi attuati, infatti, intrecciano in modo visibile due variabili fondamentali che definiscono l'ambiente di apprendimento. Da un lato gli approcci metodologico-didattici, lo stile educativo – propri dei singoli docenti ma anche “patrimonio” collettivo della scuola, che ha mantenuto nel corso della sua storia un legame costante con alcune radici, costantemente “re-interpretate” alla luce di nuove sollecitazioni. Parallelamente a ciò, con il progetto di sperimentazione 2011-2013, si intende realizzare un “contesto didattico-organizzativo innovativo”, che dia una forma alle opzioni teoriche, che metta a sistema un'idea di scuola.

### **3.2 Il contesto della sperimentazione**

In questo paragrafo vengono descritti i principali caratteri della situazione data al momento in cui ha preso avvio la sperimentazione del biennio 2011-2013, un progetto condiviso con altre due istituzioni scolastiche con una lunga storia sperimentale, la Scuola media Don Milani di Genova e la Scuola Media Rinascita-Livi di Milano.

Le ragioni della collaborazione tra queste tre realtà, geograficamente e per ordinamento non omogenee, iniziata con il progetto relativo al quinquennio 2006/2011, sono state dettate da un'esigenza di ripensare le ragioni e gli scopi dell'esistenza di scuole sperimentali in Italia. Per molti anni Scuola-Città Pestalozzi, la Don Milani e Rinascita hanno svolto un ruolo di precursori rispetto all'innovazione didattica e di sperimentatori di modelli diversi dall'ordinamento nazionale, sono state punto di riferimento per alimentare il dibattito pedagogico nazionale e per i tanti docenti che si sono succeduti nelle loro fila, che hanno poi funzionato da moltiplicatore in altre realtà. In questo percorso, costituito da due binari di azione complementari – il quotidiano funzionamento della scuola e la riflessione interna da un lato, le diverse modalità di comunicazione verso l'esterno dall'altro – il ruolo delle tre scuole nel panorama più generale della scuola italiana era sempre stato identificato con loro “eccezionalità”.

È mia opinione che vi fosse una sorta di tacito consenso, nella comunità pedagogica e nei referenti istituzionali, nel riconoscere a queste esperienze una validità e credibilità connaturata alla solidità delle loro radici, e al contempo nel considerarle uniche, non trasferibili, imitabili solo per aspetti circoscritti o in termini di ispirazione. Questa percezione ha contraddistinto per un lungo periodo l'attività delle tre scuole, tanto da suscitare una percezione dall'esterno definibile in termini di autoreferenzialità o di incomunicabilità: troppo distanti gli assetti organizzativi, i cardini della vita della scuola, le opzioni fondamentali della mediazione didattica. In un certo senso, dopo aver vissuto una fase densa di punti di contatto tra gli anni '70 e '80, la scuola "normale" e le scuole "sperimentali" si sono allontanate sempre più, per effetto del deterioramento di un certo "clima" culturale, della rarefazione di un'"idea" di scuola e di figura docente impegnata nel cambiamento della scuola e della società.

A questa, presunta o vera, autoreferenzialità, ha sicuramente corrisposto una sostanziale indifferenza da parte delle stesse istituzioni che ne consentivano la permanenza nel sistema scolastico, tollerandone l'esistenza senza adoprarsi perché questa avesse un senso, una funzione, un risalto, senza che fosse mai oggetto di una seria valutazione, di una riflessione sulla trasferibilità delle esperienze messe in atto. Nei primi anni del XXI secolo è emersa la contraddizione tra l'idea di sperimentazioni permanenti e intoccabili in virtù dell'"aura" della loro tradizione, il fatto che queste potessero avvalersi di risorse maggiori delle altre scuole e godere di discussi privilegi quale quello di selezionare il personale, e l'orizzonte della loro ragione di esistere. Delle vicende che, con modalità o tempi diversi hanno coinvolto le tre scuole e che in qualche modo vertevano sull'intenzione, da parte dell'amministrazione scolastica, di "normalizzare" e ricondurre agli ordinamenti vigenti le tre esperienze, ciò che interessa è da un lato la re-interpretazione del significato di "sperimentazione" o "innovazione" alla luce delle norme vigenti e dall'altra il processo di profondo ripensamento sul significato di un'identità: quale relazione questo abbia con la valutazione, quali implicazioni abbia per la professionalità dei docenti coinvolti. Le tre scuole hanno concretamente dimostrato di avere radici profonde e la prosecuzione della loro esperienza ha potuto contare su molteplici sostegni nelle rispettive aree geografiche di riferimento. Il loro ruolo ha trovato una rinnovata definizione all'interno della normativa sull'autonomia con la nascita nel 2005 del "Progetto nazionale delle Scuole laboratorio", sperimentazione ex art.11 DPR 275/99: una rete nazionale di tre scuole che si propongono come laboratori per l'innovazione didattica e degli ordinamenti, centri di servizio territoriali per la formazione e l'aggiornamento dei docenti, istituzioni polo per reti di scuole.

Il progetto si caratterizza per una cornice comune di riferimenti culturali e pedagogici e per una funzione condivisa di catalizzatori e moltiplicatori di esperienze di ricerca-azione nelle aree geografiche di riferimento, per i contributi all'innovazione nel sistema scolastico nazionale attraverso una puntuale rendicontazione. Le tre scuole si collocano ad un livello intermedio tra la scuola in-azione e le istituzioni deputate alla ricerca e per questo hanno definito un profilo di docente delle scuole laboratorio sulla base del quale operano una selezione del personale. Dal punto di vista dei contenuti della sperimentazione, degli oggetti di ricerca, le tre scuole si muovono con punti di contatto e di interscambio e con una larga autonomia, dettata anche dal fatto di essere l'una – Scuola Città Pestalozzi – una scuola primaria e secondaria di I grado, e le altre due solo scuole medie.

Per presentare i caratteri di Scuola Città Pestalozzi è necessario fare riferimento ad un insieme di elementi, di “strati” sedimentati nel tempo, ciascuno dei quali è riconducibile ad un tratto della storia di questa scuola, frutto via via di una ridefinizione e interpretazione da parte dei docenti e della dirigenza.

Il quadro del contesto entro il quale si è svolta la ricerca empirica è stato ricostruito attraverso un'analisi dei seguenti documenti:

- Il progetto di sperimentazione ministeriale Scuole Laboratorio
- Il Piano dell'Offerta Formativa
- I materiali presenti nella piattaforma Moodle Wikischool (attiva dal 2011, che ha ereditato la raccolta della precedente piattaforma Indire Scuolacondivisa)
- I materiali presenti nel server di uso interno (Curricoli delle discipline, orari, programmazioni annuali, progetti di biennio, progetti di classe)

Scuola Città Pestalozzi è frequentata da 100 alunni della scuola primaria e 60 studenti della secondaria di I grado, distribuiti in 8 classi mono-sezione: il numero non è variabile, in quanto le stanze dell'edificio scolastico non consentono, per le loro dimensioni ridotte, di accogliere più di 20 bambini o ragazzi.

Dal punto di vista sociale l'utenza è variegata: la scuola è nel centro storico, in un quartiere caratterizzato dalla compresenza di gioielli storico-architettonici, aree di degrado e flussi di turisti, di fasce di popolazione con estrazione sociale molto elevata o piuttosto bassa, da un forte ricambio di popolazione e insieme da una dimensione di “quartiere”, dalla presenza di molti stranieri, sia immigrati secondo le modalità comuni al resto dell'Italia, sia

trasferitisi a Firenze per le sue caratteristiche di città a vocazione internazionale. I ragazzi che si iscrivono a Scuola Città Pestalozzi provengono quindi da contesti familiari, sociali e culturali molto diversi. Inoltre la scuola ha innegabilmente una “reputazione” nella città, legata alla sua storia sperimentale, rispetto alla quale vi sono elementi che hanno avuto una maggiore risonanza e persistenza nella percezione dell’opinione pubblica e in particolare nel segnare le differenze con le altre scuole del territorio e ciò ha reso da sempre “desiderabile” l’iscrizione a Scuola-Città Pestalozzi per alcune famiglie e meno per altre.

Un primo tratto peculiare di Scuola-Città Pestalozzi è la sua dimensione verticale, sia dal punto di vista degli alunni/studenti sia dei docenti (Cerini, 2013). L’esperienza scolastica è pensata in ogni suo momento per collocarsi in una prospettiva ottennale, dove il concetto di continuità si traduce in un insieme di dispositivi, molti dei quali praticati fin dalla nascita della scuola. Le classi sono organizzate in bienni affidati ad un team di docenti, la classe quinta primaria e la prima secondaria di I grado costituiscono un biennio affidato ad insegnanti elementari e della scuola media. Lo “scorrimento” delle classi permette a ciascun gruppo di essere abbinato alternativamente con la classe precedente e con quella successiva, permettendo agli alunni di essere più volte “i grandi” e “i piccoli” nelle attività comuni. Queste non hanno un tratto unico: l’orario settimanale ne contempla sistematicamente una parte, che ha assunto negli anni denominazioni diverse a seconda delle interpretazioni date dai docenti a questo dispositivo: gruppi espressivi, gruppi a quattro mani, Vispa Teresa, gruppi opzionali, gruppi su misura...<sup>124</sup>. Vi sono poi altre “tracce” dell’impostazione per bienni. Ad esempio le classi di anno in anno si spostano nelle aule della scuola in modo da avere vicina la classe con la quale condividono il biennio. Il biennio quinta/prima media costituisce uno snodo fondamentale e non privo di criticità: l’attribuzione ai docenti della scuola secondaria di alcune discipline, come inglese, musica, arte ed educazione motoria, determina una “secondarizzazione” del tempo scuola, con orari più scanditi, pause più brevi, moltiplicazione delle figure di riferimento. Questo biennio costituisce però anche una “zona” di interscambio

---

<sup>124</sup> Ciascuna denominazione corrisponde ad una “funzione” del lavoro per gruppi in verticale all’interno del curriculum degli alunni: i gruppi espressivi sono spazi per le attività, appunto, espressive, il teatro, l’arte, le costruzioni, la musica. I gruppi su misura intendono rafforzare le competenze logico-matematiche e scientifiche attraverso un approccio autentico e di *problem-solving*. Con i gruppi a quattro mani si introduce il tema del *peer-tutoring*, proposte di lavoro in cui collaborano due alunni di due classi diverse. I gruppi opzionali sono organizzati per favorire la capacità di scelta e la metacognizione.



fondamentale tra i docenti dei due ordini di scuola in relazione alla mediazione didattica, alle strategie per la gestione della classe, alle competenze e ai saperi disciplinari.

I curricoli delle discipline sono stati elaborati all'interno di una delle articolazioni del collegio: i laboratori d'area, formati dai docenti dei due ordini di scuola<sup>125</sup>. Il consiglio di biennio è un momento di confronto importante (nel I e II biennio si svolgono ogni settimana nelle ore di programmazione; nel II e IV biennio una volta al mese), dove trovano spazio differenti aspetti della professionalità docente in una dimensione collegiale: l'ideazione didattica, lo scambio di materiali, le discussioni e i confronti sulla valutazione degli alunni, il rapporto con le famiglie.

Vi sono poi "appuntamenti" che scandiscono il rapporto tra le due classi del biennio: il "pranzo di Natale" e soprattutto la gita annuale, che si svolge per almeno due giorni fino dalla classe prima.

Un secondo aspetto che connota fortemente la scuola è l'idea di comunità, la "scuola-città" ideata da Codignola<sup>126</sup>, che ha trovato nel tempo diversi canali di espressione e differenti modalità di realizzazione. Questo è presente in molteplici forme, codificate e implicite. Tra le prime troviamo il consiglio degli alunni, che funziona attraverso procedure per l'elezione di rappresentanti in tutte le otto classi. Esso si accompagna ad un curriculum – 'L'emozione della democrazia' – che interpreta il tema dell'educazione affettiva in una accezione molto ampia: consapevolezza di sé, interazione nel gruppo, principi della convivenza, democrazia partecipativa e competenze di cittadinanza. Rimanda all'idea di comunità educante la presenza di un'associazione genitori, la GASP<sup>127</sup>, attiva nel sostenere le iniziative della scuola, la pratica del cineforum per i genitori, la festa annuale con gli alunni presenti e degli anni passati, le occasioni di convivialità tra docenti, organizzate all'interno dell'edificio

---

<sup>125</sup> Si possono consultare il curriculum di matematica:

<http://curricolomatematica.wikifoundry.com/page/II+curricolo+di+matematica> [5 ottobre 2013], quello di scienze <https://sites.google.com/site/curricolodiscienze614/> [5 ottobre 2013], quello di teatro <https://sites.google.com/site/teatroscuolacitta/> [5 ottobre 2013].

Cerini riferisce che il curriculum in verticale di Scuola Città Pestalozzi rappresenta a tutt'oggi l'esempio più avanzato di esperienza in questo ambito. Cfr. Cerini, G. (2013). Le nuove indicazioni e il curriculum verticale. Atti del convegno *Complessità e professionalità docente*, Firenze 13-14 ottobre 2013. In corso di pubblicazione.

<sup>126</sup> «Scuola-Città: organizzazione scolastica fondata sulla comunità di vita e di lavoro in applicazione del principio democratico dell'autogoverno». Devoto-Oli. Dizionario della Lingua Italiana. Firenze: Le Monnier.

<sup>127</sup> Rif.: <http://www.genitoripestalozzi.it> [5 ottobre 2013].

scolastico. Troviamo poi una serie di elementi – consuetudini, caratteristiche dell’ambiente fisico, tratti del curriculum implicito – che rappresentano dati acquisiti, ma non per questo meno rilevanti oggetti di riflessione per un osservatore esterno. A Scuola-Città Pestalozzi non esiste la campanella, il rispetto delle scansioni temporali è autoregolato. Il pasto viene consumato nelle aule, che si ri-allestiscono più volte al giorno per le diverse attività. Per l’intervallo del mattino vengono distribuiti la frutta e il pane forniti per il pranzo e non viene acquistata una “merenda” individuale. Per tutta la durata della scuola primaria gli insegnanti non adottano libri di testo ministeriali ma una pluralità di materiali che confluiscono nella biblioteca della scuola; la prima mezzora della mattina, nella scuola primaria, è dedicata alla lettura.

### 3.3 La sperimentazione 2011/2013

Il Decreto ministeriale 14 giugno 2011 ha disposto l’autorizzazione ad una sperimentazione ai sensi dell’Art.11 DPR 275/99 per il solo biennio 2011/2013, rispetto ai cinque anni richiesti per il progetto denominato ‘Dalla scuola laboratorio verso la Wikischool’. L’idea di *wikischool* ha radici nella collaborazione tra la Don Milani (una delle scuole della rete) e l’Istituto per le Tecnologie Didattiche (ITD) del CNR di Genova. In questo contesto, dal 2005, è stato proposto l’uso di una piattaforma di comunicazione che consente ai docenti di dialogare su tutte le questioni che riguardano la didattica e l’organizzazione scolastica. La piattaforma realizza una replica virtuale delle aggregazioni organizzative nelle quali è articolata la comunità locale dei docenti. Attraverso la piattaforma è stato possibile elaborare il progetto sotto forma di *wiki*, una modalità di scrittura condivisa a distanza che ha costituito di per sé uno degli elementi di sperimentazione e innovazione<sup>128</sup>. L’interazione a

---

<sup>128</sup> Il documento di progetto, infatti, è stato il risultato di una complessa attività collaborativa tra le tre scuole, sviluppatasi, nell’arco di due mesi, esclusivamente attraverso gli strumenti della piattaforma. Tre gruppi redazionali, corrispondenti ad altrettanti nodi tematici del documento, hanno condiviso propri spazi di lavoro autonomi, ma comunicanti, impernati su tre strumenti:

- un forum per coordinare e negoziare le azioni di scrittura (idee, struttura, registro linguistico);
- un ambiente di scrittura collaborativa (wiki);
- uno spazio per l’archiviazione dei materiali utili all’elaborazione.

Ciascun gruppo era monitorato e facilitato da uno dei tre coordinatori di progetto nel ruolo di tutor di rete. In un forum sovraordinato tutti i redattori, insieme ai tutor e i dirigenti, pianificavano e monitoravano la coerenza complessiva del testo. Nell’introduzione al documento, il processo di elaborazione viene sinteticamente presentato: «La complessità del processo è riconducibile a tre distinti fattori: l’interazione a distanza,

distanza per la co-redazione del testo ha “anticipato” e accompagnato il contenuto del testo relativo alla cooperazione generativa di nuovi saperi professionali.

Lo strumento per l’interazione remota, una piattaforma Moodle appositamente implementata, è stato messo a disposizione dall’Istituto per le Tecnologie Didattiche di Genova, che ha sviluppato una specifica azione di ricerca in merito. La proposta di sperimentazione è un documento corposo, che affronta da più angolature un’idea condivisa di scuola, dal punto di vista degli alunni/studenti e dei docenti. Le citazioni che definiscono il “perimetro” concettuale del testo, mettono in risalto la dimensione della scuola come organizzazione che si esprime riflettendo su se stessa:

Si suppone che l’organizzazione parli a sé stessa a lungo per scoprire che cosa pensa (Weick 1993, p. 189). Se l’innovazione è un fenomeno di comunicazione e cognizione sociale e distribuita, allora si devono creare, nelle scuole e nei territori, adeguate condizioni professionali, organizzative, tecnologiche che ne consentano la “coltivazione” (Wenger, 2007).

Nell’introduzione viene chiarito quale concetto di innovazione faccia da sfondo all’esperienza delle Wikischool:

[...] recenti studi suggeriscono di cambiare il vocabolario dell’innovazione, come conseguenza di nuovi quadri concettuali: l’innovazione non si “trasmette” (come l’acqua nei tubi), non si “applica” (come un cerotto su una ferita), non si “implementa” (eseguendo una decisione), non si “diffonde” (per replica e imitazione come

---

prevalentemente asincrona, mediata dalla scrittura; la stesura a più mani dei testi; il carattere spiccatamente negoziale e cooperativo delle relazioni che lo hanno sostenuto. Il processo si è dipanato, in piena trasparenza, “sotto gli occhi” di tutto il personale delle tre scuole e di osservatori della componente genitori, iscritti all’ambiente e automaticamente destinatari via email della messaggistica che richiamava l’attenzione sui passaggi elaborativi in corso. Chiunque, appartenente alla comunità allargata (maxicollegio), aveva la possibilità di intervenire in un forum dedicato, per fare osservazioni, chiedere, suggerire. L’insieme del sistema comunicativo attivato, capovolgeva i tradizionali percorsi progettuali e decisionali, verticali e gerarchici, responsabilizzando, coinvolgendo e valorizzando tutte le risorse disponibili all’interno delle tre scuole e superando la separazione nei tempi e nella qualità della partecipazione, tra ideazione elitaria e approvazione acritica». Dalla scuola laboratorio verso la Wikischool. Progetto nazionale di sperimentazione per la formazione dei docenti e la ricerca di soluzioni applicative innovative a sostegno dei processi di trasformazione del sistema scolastico. [http://ospitiweb.indire.it/~fimm0011/progetto/DOCUMENTO\\_FINALE\\_10-11.pdf](http://ospitiweb.indire.it/~fimm0011/progetto/DOCUMENTO_FINALE_10-11.pdf) [6 ottobre 2013]. Documento di rendicontazione del I anno della sperimentazione. Reperibile in:

[http://ws.wikischool.it/pluginfile.php/1079/mod\\_folder/content/0/Rendiconto%20primo%20anno%20\(29-11-2012\).pdf?forcedownload=0](http://ws.wikischool.it/pluginfile.php/1079/mod_folder/content/0/Rendiconto%20primo%20anno%20(29-11-2012).pdf?forcedownload=0) [3 ottobre 2013].

un'epidemia o una moda) perché non è un movimento logicamente e temporalmente lineare, tanto meno un fenomeno esecutivo. Rifiutare il vecchio vocabolario significa adottare un approccio “altro” all'innovazione e concettualizzarla come un processo di co-costruzione paritaria e orizzontale e di traduzione tra comunità diverse di “parlanti”. (Ibidem, p.7. Cfr. anche Gherardi, Lippi 2000).

La “traiettoria” logico-concettuale espressa dal progetto parte dalla “generazione della conoscenza” nell'ambito della professione docente, per trattare dei caratteri della scuola e dei bisogni formativi degli studenti nello scenario della società dell'informazione, passando poi alle linee di sviluppo per la ricerca di innovazioni da introdurre nell'assetto didattico strutturale ed alle azioni concrete da intraprendere.

Su questo ultimo punto si innesta la ricerca empirica qualitativa riferita in questa tesi, svolta all'interno di Scuola Città Pestalozzi a Firenze. Il progetto “Dalle scuole laboratorio verso la Wikischool” si esprime attraverso riferimenti di sfondo e prospettive generali, entrando nel merito delle azioni concrete solo a titolo esemplificativo. In parte ciò è dovuto al fatto che le tre scuole coinvolte hanno, come si è detto, una natura ordinamentale differente (primaria/secondaria di I grado o solo secondaria) e in parte alla dichiarata opzione per un modello progettuale che privilegi il processo (l'interazione, la condivisione), lasciando i diversi contenuti, gli oggetti di ricerca, le opzioni messe in pratica dalle scuole, e quindi fortemente contestualizzati, alla riflessione successiva, attraverso le pratiche della documentazione generativa e della negoziazione dei significati nella comunità di pratica. Prima di trattare le scelte operate nell'a.s. 2011/2012 a Scuola Città Pestalozzi, attraverso i documenti che le hanno “accompagnate”, vale la pena rintracciarne i presupposti nel progetto originario, individuandone i punti cardine.

- Superamento della tradizionale organizzazione degli alunni in classi, che appare inadeguata a corrispondere ad esperienze di apprendimento, anche pregresse non formali e informali, differenziate, per sperimentare forme organizzative funzionali a scopi diversi (interessi, attitudini, conseguimento di livelli di preparazione, socializzazione, progetti, (cfr. Drago, 2010);
- Trasformazione degli spazi fisici, in modo che gli alunni possano “riconoscervi” i caratteri delle esperienze proposte, le modalità di raggruppamento e gli strumenti per l'apprendimento;
- Organizzazione oraria flessibile, che contempli attività che hanno scopi, natura e modalità organizzative differenti;

- Definizione del percorso formativo di ciascuno attraverso saperi essenziali disciplinari comuni e ambiti di approfondimento personale;
- Predisposizione di strumenti e procedure finalizzati allo sviluppo dell'autonomia, della responsabilità dell'autovalutazione.
- Scuola come comunità e rete (Scuola Laboratorio, 2010, 55-57).

Come è stato ampiamente trattato nella prima parte, la ricerca è stata ispirata da un interesse verso un approccio complessivo al contesto scolastico, a un'idea di scuola, a una concezione di ambiente di apprendimento. La proposta di Scuola-Città Pestalozzi, in questo senso, è certamente articolata secondo quanto condiviso nel progetto Wikischool, ma anche intessuta dei principi ispiratori e dei dispositivi appartenenti alla propria storia, recente e non. All'indomani della firma da parte del Ministro del decreto di approvazione dell'attuale sperimentazione, anche se ridotta ad un orizzonte temporale di un solo biennio, i docenti di Scuola Città Pestalozzi si sono confrontati sui contenuti del progetto e su come tradurre in scelte operative quei presupposti, con una sorta di "meta-mediazione" educativa, progettuale, organizzativa e didattica.

Il punto di partenza è stata l'esigenza di "tessere" il curriculum su tre tipologie di esperienza con scopi e natura differenti: il percorso disciplinare, le attività *Open-learning*, il lavoro autonomo.

Il primo "filo" è stato quello delle discipline, dove si è proceduto ad una scelta degli obiettivi di apprendimento e dei contenuti da collocare in un "curricolo dei saperi essenziali, i cui obiettivi sono da considerarsi comuni a tutti gli studenti. Il lavoro è stato impostato attraverso un confronto nei Laboratori di area, raggruppamenti dei docenti per discipline di insegnamento. L'esigenza di "ridisegnare" complessivamente la scuola attraverso una radicale trasformazione, dall'organizzazione del lavoro alle priorità della didattica, è stata recentemente trattata da Allega (2013), che propone un "modello a *shell*", con un *core curriculum* e delle aree di espansione calibrabili per ciascuno studente. Si tratta di una concettualizzazione molto vicina alla proposta messa in atto a Scuola Città Pestalozzi nel biennio 2011-2013. Questa operazione, ha avuto come ispirazione, oltre a quella di ridimensionare, selezionare, "essenzializzare" i curricoli richiamata in precedenza, l'idea che questi debbano "lasciare" una parte del "campo" ad esperienze scolastiche corrispondenti a interessi, bisogni, tempi e modalità differenti. Il tratto distintivo dei laboratori disciplinari è la competenza, declinata in conoscenze, abilità e comportamenti identificati come "essenziali" nel curriculum. In questo ambito di attività, prevalente sulle altre, si collocano i caratteri della

mediazione didattica espressi dalla scuola anche in precedenza: la laboratorialità, il *problem-solving*, i compiti di realtà, e tutto il tema della differenziazione didattica e dell'individualizzazione per il conseguimento degli obiettivi.

Il secondo “filo” è stato l’inserimento di una quota di tempo scuola dedicato ad attività diversificate per gruppi di alunni: non tutti gli allievi di una classe lavorano contemporaneamente sulla stessa attività, si compongono gruppi diversi dalla classe di appartenenza e si “entra” in una situazione nella quale “cambiano le regole” rispetto al laboratorio disciplinare. Si possono infatti avere gruppi che seguono un progetto tematico, che sperimentano linguaggi e tecniche oltre la proposta disciplinare alla classe, che affrontano o approfondiscono contenuti specifici. A questo dispositivo, con le sue “caselle” nell’orario settimanale, è stato dato il nome di “*Open learning*” (da adesso in poi indicato con O.L.), a sottolinearne il carattere aperto e flessibile (Richardson, 2001; Jouneau-Sion & Sanchez, 2012). Il tratto distintivo degli O.L. è l’opzionalità, declinata in interessi e attitudini.

Il terzo “filo” ha introdotto un tempo dedicato al lavoro autonomo (chiamato inizialmente studio individuale), un momento nel quale ciascun allievo affronta un percorso calibrato sulle proprie caratteristiche, stabilito in un piano di lavoro, con un grado progressivamente maggiore di autonomia. Il tratto distintivo del lavoro autonomo è la personalizzazione (PR1; PR2; D1).

Nella “Nota per i docenti” inviata dal Dirigente ai docenti all’inizio dell’anno scolastico 2011/2012 viene ribadito il senso complessivo dell’operazione compiuta:

[...] con questa nota vorrei condividere con voi il senso e la finalità del progetto a cui stiamo lavorando. Lo abbiamo già fatto altre volte ma in occasione dell’inizio della scuola e dell’incontro con famiglie e ragazzi dobbiamo cercare di avere chiaro cosa stiamo facendo e saperlo spiegare parlando tutti lo stesso linguaggio.

Tutta l’operazione ha l’unico scopo di sperimentare percorsi didattici e forme organizzative per incrementare il successo formativo degli alunni che frequentano la scuola.[...] attraverso:

1. Individuazione dei saperi essenziali e loro declinazione;
2. Introduzione di attività che sappiano intercettare le diverse modalità di apprendimento ed i diversi livelli di competenza (laboratori disciplinari);
3. Attività che valorizzino interessi ed attitudini (open-learning);
4. Attività che valorizzino l’autonomia di studio (lavoro individuale ma anche a piccolo gruppi);

5. Attività che valorizzino il protagonismo e la costruzione partecipata del proprio piano di studio (patto formativo e tutor). (D2)

Le scelte si concentrano sulla gestione del tempo scuola, poiché è su questo versante che si focalizza una parte consistente del progetto di sperimentazione 2011/2012.

Il quadro, la cui sintetica presentazione consente di comprendere il senso delle proposte, necessita di essere completato da altri elementi, in parte “ereditati” dal percorso delle sperimentazioni precedenti e in parte introdotti in parallelo. L’esperienza di Scuola-Città Pestalozzi, infatti, si connota per la sua impostazione globale, per i legami tra i diversi aspetti, per la coerenza tra una molteplicità di linee di azione.

Un primo punto è l’idea di didattica che, potremmo dire, “testimoniano” i docenti di SCP. Si tratta in parte di un aspetto non codificato, approcci che affondano le loro radici nelle stesse ragioni che hanno condotto i singoli docenti a formulare domanda di servizio presso la scuola e che si sono trasformati, intrecciati, “meticciati” nel trascorrere degli anni. È però anche possibile fare riferimento a delle formalizzazioni che sgombrano il campo dalle interpretazioni soggettive e da idee pre-giudiziali (siano esse positivamente o negativamente connotate) della scuola in oggetto. Consultando i siti relativi al curriculum di matematica, a quello di scienze, a quello di teatro, dalla documentazione del lavoro pluriennale sulle competenze trasversali, pubblicato nel 2011 (Orefice et al., 2011), analizzando le documentazioni di percorsi didattici presenti nell’archivio Indire GOLD<sup>129</sup>, possiamo affermare che la mediazione didattica sia connotata da metodologie laboratoriali, approccio per problemi, compiti di realtà, che la collaborazione tra pari sia una strategia “strutturale”, che la progettualità collegiale sia un carattere permanente. In particolare i “laboratori” hanno connotato a lungo la didattica e, potremmo dire, regolato la vita di Scuola Città Pestalozzi, come dispositivi metodologici ideali per la promozione di una didattica attiva, di un’unità mente/mano, un “insegnamento-ponte” contrapposto ad un “insegnamento-muro” (Castoldi e Martini, 2011). La stessa organizzazione degli spazi fisici presenta a tutt’oggi “l’impronta” della scuola organizzata per laboratori; vi sono infatti la falegnameria, il teatro, la biblioteca, il giornale. Nelle diverse “stagioni” della sperimentazione a Scuola Città Pestalozzi, il tema del laboratorio ha avuto un’importanza centrale, declinato anche attraverso i “progetti”, che assumevano il ruolo di oggetti di ricerca e di idea regolativa per l’organizzazione della scuola,

---

<sup>129</sup> Delle 23 Buone pratiche presenti nell’archivio per la Provincia di Firenze, 8 appartengono a Scuola Città Pestalozzi. [http://gold.indire.it/nuovo/gen/ricercares\\_sel2.php](http://gold.indire.it/nuovo/gen/ricercares_sel2.php) [10 ottobre 2013].

per l'utilizzazione dei docenti, per i raggruppamenti, per i tempi e gli spazi. È da sottolineare che la concezione di "laboratorio" nella didattica a Scuola-Città Pestalozzi è sempre stata quella di un dispositivo strutturale, che dà forma all'intero processo di insegnamento/apprendimento (Codignola, 1975; Cotoneschi, 2006<sup>130</sup>; Gambini, 2011), così come espresso in tempi recenti dalle 'Indicazioni per il Curricolo' nel paragrafo relativo all' "Ambiente di apprendimento", e non un contesto separato a cui far riferimento solo in alcuni momenti.

Il focus sulle competenze trasversali e sull'ambiente di apprendimento (inteso come situazioni predisposte per una "mobilitazione cognitiva"), ha continuato a permeare ed orientare l'impianto curricolare. Questo significa che "dentro" quelle caselle con i nomi delle discipline, il riferimento principale è costituito da quegli approcci, strategie e dispositivi metodologici esposti in precedenza.

Altro elemento, già accennato nel capitolo precedente, è quello del "curricolo implicito", il profilo educativo dell'insegnamento a Scuola Città Pestalozzi. Questo è riferibile sia ad elementi attinenti la gestione dei gruppi di alunni, sia intersecati con l'interazione didattica. Alcuni "cammei", esemplificazioni di modalità ricorrenti e "tramandate": per chiedere il silenzio gli insegnanti non alzano la voce, ma la mano, e attendono che tutti i bambini o ragazzi, sostengano quella situazione, alzando a loro volta la mano facendo silenzio; viene privilegiata la comunicazione "in prima persona" rispetto alla generica attribuzione di giudizi; di fronte alla segnalazione di un problema da parte degli allievi, i docenti adottano sistematicamente la strategia del "rispecchiamento", ponendoli nella condizione di ipotizzare una soluzione; la disposizione frontale dei tavoli rispetto ad un punto/docente è una soluzione adottata di rado nelle geometrie variabili delle aule<sup>131</sup>.

Agli elementi finora presentati – un nuovo impianto di tempo scuola e il profilo metodologico-didattico ed educativo in continuità con le esperienze precedenti – è stato

---

<sup>130</sup> Documento di sintesi dei lavori della sessione didattica giugno 2006 a cura di Stefania Cotoneschi. Reperibile in:

<http://it.scribd.com/doc/12944660/Laboratori-strutture-e-didattica-laboratoriale-a-ScuolaCitta-Pestalozzi-di-Firenze> [10 ottobre 2013].

<sup>131</sup> I riferimenti per questi caratteri del contesto scolastico sono in parte auto-dichiarati da parte della scuola in alcune presentazioni; un altro riferimento è la ricerca di Dottorato di Letizia Franciolini, XXIII Ciclo, Università di Milano Bicocca. [http://boa.unimib.it/bitstream/10281/20452/1/phd\\_unimib\\_068288.pdf](http://boa.unimib.it/bitstream/10281/20452/1/phd_unimib_068288.pdf) [12 settembre 2013]



aggiunto un terzo pilastro, quello del tutoring insegnante/allievo. La composizione di un tempo-scuola articolato in tre tipologie differenti di situazione (laboratorio disciplinare, O.L. e lavoro autonomo) ha posto ai docenti degli interrogativi rispetto all'unitarietà del percorso formativo degli allievi, per il timore che la differenziazione dell'orario di lezione, la composizione variabile dei raggruppamenti e l'introduzione di momenti centrati su attività diversificate per ciascun alunno, potessero rendere frammentaria e confusa l'esperienza scolastica. La scelta di impiantare un percorso strutturato di tutoring è stata inoltre sostenuta come evoluzione del curriculum di educazione affettiva<sup>132</sup>, a lungo sperimentato in tutti i bienni, e ispirata dal progetto portato avanti dalla scuola partner Rinascita di Milano<sup>133</sup>. Si è inteso così corrispondere ad una esigenza diffusamente sentita dentro e "intorno" al mondo della scuola per la fascia scolare che corrisponde alla pre-adolescenza ed all'adolescenza. (Dato, 2012; Galimberti, 2012). È centrale, nella proposta di questa figura, l'idea del "prendersi cura" dell'allievo in tutte le sue dimensioni, "riconoscerlo" ed aiutarlo a "riconoscersi", associare il successo formativo alla qualità delle relazioni e delle emozioni (Contini, 2007; Boffo, 2006).

Nell'anno scolastico 2011/2012 ogni alunna e alunno della classe V della scuola primaria ed ogni studentessa e studente della scuola secondaria di I grado è stato "affidato" ad un docente della scuola. È stato deciso di sperimentare due modalità: per alcuni si trattava di un docente di classe, per altri di un docente non impegnato nell'attività didattica della classe.

---

<sup>132</sup> "Emozione della democrazia" è il titolo dato al progetto di educazione alla cittadinanza attraverso l'educazione affettiva e l'organizzazione democratica, messo a punto nell'a.s 2003/2004 Per «creare un percorso educativo per gli alunni della scuola dell'obbligo, finalizzato all'assunzione di responsabilità e al raggiungimento di un'autonomia personale». Il progetto ha "riunito" più fili che caratterizzano il profilo educativo di Scuola città Pestalozzi, l'educazione alla cittadinanza e l'educazione affettiva, la scuola-comunità e l'apprendimento cooperativo. Il progetto è infatti stato articolato in più linee di intervento: Educazione affettiva (circle-time su emozioni, gruppo, mediazione dei conflitti, regole, valori, punti di vista; orientamento); Consiglio degli alunni; Sportello di ascolto; Incontri con i genitori; Forme organizzative e comunicazione interna. (<http://ospitiweb.indire.it/~fimm0011/didattica/6%20SCP-L%20emozione%20della%20democrazia.pdf> [10 ottobre 2013]; [http://www.garamond.it/cms/utenti/cms\\_paflo/paflo/pestalozzi/index.html](http://www.garamond.it/cms/utenti/cms_paflo/paflo/pestalozzi/index.html), [10 ottobre 2013]; Una Città, 2004, reperibile in: <http://www.unacitta.it/newsite/intervista.asp?id=1205> [10 ottobre 2013];

<sup>133</sup> Per il progetto tutor alla Scuola Rinascita-Livi di Milano si possono vedere: [http://www.rinascita-livi.gov.it/index.php?option=com\\_content&view=featured&Itemid=101](http://www.rinascita-livi.gov.it/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=101) [10 ottobre 2013] (sito ufficiale della scuola) e <http://www.centrostudiotutor.it/index.php/bacheca-delle-esperienze/131-esperienza-rinascita.html> [10 ottobre 2013] (la storia del progetto raccontata dalla referente sul sito del Centro studi tutor).

Il percorso messo a punto ha previsto per il tutor un ruolo di supporto didattico, di monitoraggio del percorso di apprendimento, ma innegabilmente l'istituzionalizzazione di una figura di riferimento in interazione uno-a-uno con l'alunna/o ha avuto, in primis, l'esigenza di stabilire una relazione che andasse oltre il rapporto docente/classe o docente/allievo-in-classe, di definire dei significati concreti per affiancare, sostenere, orientare. Queste due interpretazioni del profilo del tutor, così come l'opportunità di essere o meno insegnanti di classe, sono state profondamente discusse dai docenti quando sono state delineate le procedure per la messa in pratica del progetto (D7; D8)

Il lavoro per l'attività di tutoring è stato articolato attraverso una scansione temporale di incontri e l'utilizzo di uno strumento quale il 'Quaderno del mio percorso'. Ciascun alunno/studente ha incontrato il proprio tutor (uno ogni 4/6 ragazzi/e) con una periodicità mensile per circa mezz'ora, all'interno dell'orario scolastico, solitamente in momenti di pausa dell'attività didattica, come la ricreazione dopo il pranzo. Il 'Quaderno' è stato strutturato per accogliere interventi del tutor, dei docenti di classe, dell'allievo, con parti "aperte" anche per la famiglia. Attraverso l'evoluzione del percorso di apprendimento ricavabile dal 'Quaderno del mio percorso', il tutor ha potuto confrontarsi con l'allievo, ragionare sulle attività e sull'efficacia dello studio, indicare strategie di miglioramento, suggerire modalità per comprendere e segnalare tempestivamente ai docenti le difficoltà.

L'insieme degli elementi illustrati in questo paragrafo restituisce un "disegno" dell'ambiente di apprendimento a Scuola- Città Pestalozzi complessivamente orientato a rendere concrete e riconoscibili nella pratica istanze di tipo pedagogico (il profilo educativo della scuola-comunità, la centralità dell'alunno, la valorizzazione delle differenze, la motivazione per il successo scolastico) e didattico (procedure e strategie per la differenziazione didattica, per l'autonomia, per lo sviluppo delle competenze sociali, trasversali e disciplinari, contesti per l'apprendimento attivo e collaborativo).

Sulle interpretazioni dei docenti in relazione alle trasformazioni dell'ambiente di apprendimento messe in atto nell'anno scolastico 2011/2012 è stata impostata l'indagine empirica che verrà esposta nei prossimi paragrafi.

Nell'anno scolastico 2011/2012 SCP è entrata a far parte del ristretto numero di scuole del piano ministeriale Scuole 2.0. È importante riportare questo dato, per quanto l'avvio concreto delle attività connesse al progetto abbia coinciso con l'anno scolastico successivo e quindi oltre la "portata" di questa ricerca, per le implicazioni che esso ha avuto rispetto agli elementi che sono invece oggetto del presente lavoro. La fase iniziale del percorso di "Scuola

2.0”, infatti, ha richiesto una meta-riflessione su chi apprende, sull’apprendimento e sul contesto: l’elaborazione di una *vision of school*, il primo passo richiesto dal gruppo di coordinamento ministeriale del progetto, entro la quale collocare il ruolo e la funzione delle tecnologie digitali. La documentazione del progetto, dalla stesura della scheda di partecipazione alla presentazione ai responsabili del Ministero ed alle scuole partner, al diario di bordo delle azioni messe in atto con i finanziamenti ottenuti, può essere letta in filigrana come il passaggio ad una fase ulteriore – 2.0, appunto – di sviluppo di una idea di scuola in cui ciascun elemento, comprese le TIC, sta in relazione con gli altri e non in sovrapposizione<sup>134</sup>.

---

<sup>134</sup> Una presentazione di massima del progetto è reperibile sulla pagina web della scuola <http://www.scuolacittapestalozzi.it/sperimentazione/progetto-scuola-2-0/> [3 novembre 2013], mentre tutta la documentazione della attività è archiviata sulla piattaforma <http://pestalozzi.wikischool.it/> ad accesso riservato.

## CAPITOLO 4

### L'INNOVAZIONE DELL'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO: PRATICHE E INTERPRETAZIONI

#### 4.1 Un ambiente di apprendimento innovativo?

Nella ricerca sul tema dell'ambiente di apprendimento svolta per il Dottorato ho trovato una profonda sintonia tra l'impianto del mio lavoro e il percorso del progetto ILE, presentato nel capitolo 3 della parte I, che si trovava in quel momento alla conclusione della II fase, quella di ricognizione di esperienze innovative a livello mondiale. Ho ritenuto che l'esperienza di SCP avesse le caratteristiche per essere segnalata ed ho quindi contattato i responsabili del progetto ed elaborato, attraverso anche un confronto con i docenti, la compilazione del format proposto. Il contributo è stato accolto nell'ILE *Universe Cases*<sup>135</sup> dopo un procedimento di revisione valutativa. In un secondo momento ho sottoposto alla stessa procedura di proposta e revisione anche l'esperienza della rete delle Scuole Senzazaino, attiva sempre in Toscana.

Ritengo che l'inserimento della presentazione nell'universo dei casi del progetto ILE costituisca una validazione del carattere innovativo della scuola oggetto dello studio di caso secondo il *framework* descritto nel paragrafo 3.2 della I parte.

I sette indicatori del progetto ILE rappresentato il quadro concettuale scientificamente autorevole per il primo passaggio della ricerca, l'identificazione di un contesto scolastico "innovativo" e sono stati utilizzati per la costruzione di una *check-list* di analisi dei caratteri dell'"ambiente di apprendimento" a SCP di cui viene qui riportata la sintesi finale. Si è trattato di una ricognizione in termini di presenza/assenza di azioni riconducibili ai principi, rilevabili dai documenti e dall'organizzazione scolastica.

Ho messo in relazione ciascuno dei sette principi chiave del progetto OECD – ILE con delle "etichette" corrispondenti ad aree di azione, ambiti di lavoro, categorie interpretative del contesto scolastico alle quali non ho attribuito io i titoli, ma che sono presenti "sul tavolo di lavoro" dei docenti della scuola, nei documenti, nelle discussioni, nel "lessico" quotidiano di chi opera a Scuola-Città Pestalozzi.

---

<sup>135</sup> Reperibile in <http://www.oecd.org/edu/ceri/ITA.TUS.001.pdf> [20 gennaio 2013].

<b>Criteri OECD – ILE per un ambiente di apprendimento innovativo</b>	<b>Aspetti dell’ambiente di apprendimento a Scuola Città Pestalozzi</b>
<i>Dare centralità all’apprendimento, incoraggiare l’impegno, essere presenti quando chi apprende diventa consapevole del proprio apprendimento</i>	Il lavoro sul curricolo verticale. L’esperienza di ricerca-azione sulle competenze trasversali. Il curricolo dei saperi essenziali. Il tutoring. La proposta del lavoro autonomo.
<i>Fare in modo che l’apprendimento sia sociale e spesso cooperativo</i>	Scuola-comunità. Peer-tutoring. Gruppi di lavoro di biennio.
<i>Essere in sintonia con le motivazioni di chi apprende e con l’importanza delle emozioni</i>	Il curricolo “L’emozione della democrazia”. Tutoring.  Il lavoro sui compiti autentici.  Curricolo implicito.
<i>Essere molto attenti alle differenze individuali ed alle conoscenze pregresse</i>	Open learning.  Lavoro autonomo personalizzato.
<i>Essere esigenti con ogni studente, ma evitare un carico eccessivo</i>	Lavoro per progetti. Compiti autentici. Piano di lavoro autonomo.
<i>Utilizzare strumenti di valutazione coerenti con gli obiettivi e con forte valenza formativa</i>	Il lavoro sulla valutazione autentica.
<i>Promuovere collegamenti orizzontali tra discipline e attività, scolastiche ed extrascolastiche</i>	Il percorso di ricerca sulle competenze trasversali.  Il lavoro per progetti.

Come si può vedere, confrontando le due sequenze criteriologiche, a Scuola-Città Pestalozzi i docenti hanno agito in tutte le direzioni indicate dai principi CHE IL progetto ILE stabilisce come requisiti per la costituzione di un ambiente scolastico innovativo (Istance, 2013).

Nella pubblicazione *Innovative Learning Environments* (OECD, 2013), che presenta gli esiti di 40 studi di caso selezionati tra le oltre duecento esperienze comprese tra gli *Universe Cases*, vengono analizzate quattro dimensioni cruciali attinenti le dinamiche organizzative, così come emergenti dai casi studiati:

- le modalità di lavoro collettivo dei docenti
- le modalità di raggruppamento degli allievi
- la revisione dell’organizzazione del tempo
- gli approcci pedagogici e valutativi.

La trattazione dei temi, le chiavi di lettura assunte e le esemplificazioni riportate consentono di affermare che il lavoro svolto all’interno di SCP si collochi in un quadro di innovazione sistematica e con un impianto scientificamente solido. Infatti, gli elementi del “nocciolo pedagogico” (*pedagogical core*) sintetizzati dai sette principi orientativi per l’intero progetto (Cfr. Parte I-Cap.3), vadano in sincronia con aspetti organizzativi e dinamiche appropriati per sostenere le innovazioni e restituire effettivamente un apprendimento maggiore e migliore. Ciò, in molti dei casi presi in esame, si traduce in un ripensamento dei modelli organizzativi che strutturano profondamente la scuola, il lavoro dei singoli, i raggruppamenti nelle classi e dei docenti, le unità temporali e burocratiche del tempo scuola, la gestione della classe. Dal repertorio delle esperienze, inoltre, emerge una diffusa azione di trasformazione delle pratiche e delle strutture consolidate per uno sviluppo di soluzioni improntate alla flessibilità ed alla complessità dei dispositivi.

I quattro “gruppi” di pratiche presentati sono molto vicini alle scelte operate da SCP, in parte nel corso della sua storia e, per una parte consistente, nell’anno scolastico cui si riferisce lo studio qui presentato.

Il primo ambito, “*Regrouping educators and teaching*” si concentra sul superamento del modello convenzionale una classe per un docente<sup>136</sup>, per le opportunità di amplificazione dell’efficacia delle strategie date dalla progettazione collaborativa e dalla co-responsabilità

---

<sup>136</sup> I punti qualificanti evidenziati dallo studio sono:

- Team teaching to expand pedagogical possibilities
- Team work as professional development
- Team teaching to target specific learners
- Varying team and individual teaching

OECD. (2013) *Innovative Learning Environment. Educational Research and innovation*. OECD Publishing.73.

rispetto all'apprendimento degli allievi. L'ottica di un progetto OECD è la dimensione mondiale; in Italia il modello dell'insegnante unico è stato considerato a lungo superato e improponibile, soprattutto per effetto della scuola a tempo pieno, del suo profilo pedagogico e didattico che è stato per alcuni decenni il modello di riferimento anche per la professionalità docente, per tornare però ad essere assunto come "prima scelta" dall'ordinamento nazionale con la L. 159/2009, in un clima di forte conflitto politico, sociale e professionale.

Scuola Città Pestalozzi va aldilà del modello tempo pieno, proponendo team di biennio e team "di scopo". L'insieme dei docenti si ricompone sistematicamente in raggruppamenti che hanno natura e finalità differenti: sui gruppi classe nei consigli di classe e di biennio; transdisciplinari nei gruppi di gestione degli O.L. e del lavoro autonomo; per disciplina nella macro-progettazione dei laboratori d'area; per settori tematici nelle commissioni di ricerca sulla sperimentazione; per funzioni nelle articolazioni del collegio.

Il contributo al progetto ILE – Universe Cases relativo al "caso" di "ambiente innovativo di apprendimento" Scuola-Città Pestalozzi è stato elaborato seguendo i quesiti del format di riferimento ed è disponibile in lingua inglese sul sito del progetto. Riporto integralmente l'*abstract*, curato dai responsabili del progetto, utile ai fini della motivazione alla scelta di Scuola\_Città Pestalozzi come esperienza innovativa.

*Scuola-Città Pestalozzi is a resource centre for teacher training and an experimental public elementary and first grade secondary school in Florence, Italy, which caters for students from eight class levels (age 6 to 14) in four two-year groups. The school develops new concepts for the organisation of learning in terms of school time, group organisation, teaching methods, vertical curricula centred on cross-subject competencies, emphasis on cooperative and experiential learning, social inclusion, and new technology. The schedule has been changed with the introduction of personal work plans, allowing time for individual learning and personal training as well as for "open learning" in groups composed of students from different grades. The school has laboratories dedicated to specific activities, such as a theatre, a woodwork room, and a wide garden with a vegetables area; computers and interactive whiteboards are located both in classrooms and in special areas. All teachers have a role in the project in addition to teaching, being involved in collaborative preparation*

Penso che l'insieme dei dispositivi attraverso i quali la comunità professionale di Scuola-Città Pestalozzi (docenti e Dirigente scolastico) ha tradotto in azioni concrete un'"idea di scuola" e gli obiettivi del progetto di sperimentazione, rispondano effettivamente agli orientamenti espressi dalla ricerca più avanzata in campo educativo, sostenuta dal progetto ILE, ed alle "concezioni" ispiratrici delle disposizioni più recenti del sistema scolastico nazionale, sulle quali convergono le tre prospettive individuate nel primo capitolo di questa dissertazione, ovvero le radici soci-costruttivistiche dell'ambiente di apprendimento, l'orizzonte dell'apprendimento in termini di competenze per la vita e la dimensione organizzativa.

L'autonomia, che introduce elementi di flessibilità organizzativa, didattica e curricolare, cambia la tipologia delle categorie di riferimento: da quantitative a qualitative (non quanto ho studiato, quanto obbligo ho assolto, ma cosa ho imparato e a cosa mi serve). In questo modo il "diritto allo studio" diventa "diritto all'apprendimento" e si esplicita attraverso categorie qualitative, riconducibili all'individualizzazione dell'insegnamento, all'attenzione e al rispetto per la "storia" e per il progetto di vita di ciascuno. In questo modo è ampiamente garantito l'avvio di un processo che assicura il successo formativo al maggior numero possibile di alunni. (Campione 2008, 4).

#### **4.2 Dall'analisi della documentazione al focus-group**

In questo paragrafo viene riportata una sintesi delle attività messe in pratica dai docenti sui diversi aspetti della sperimentazione, quindi il "cosa" e il "come", arricchita però con le annotazioni relative al dibattito che si è sviluppato all'interno della scuola, un dibattito intenzionalmente condotto, attraverso il processo di monitoraggio e riflessione che si è affiancato alle azioni educativa e didattica.

Per descrivere il complesso delle scelte operate per la realizzazione dei principi enunciati nel Progetto di sperimentazione, ho esaminato una serie di documenti relativi all'anno scolastico 2011/2013:

-Il Piano dell'Offerta Formativa;



-I documenti preparatori della “Sessione didattica” del giugno 2011, i verbali del Collegio dei Docenti e della sessione didattica del settembre 2011<sup>137</sup>;

-Gli schemi orari dei bienni;

-Altri materiali messi a disposizione dei docenti sulla piattaforma Wikischool.

Per i documenti di uso interno, resi accessibili per gli scopi della ricerca sulla piattaforma e sul server della scuola riservato ai docenti (presentazioni power-point, verbali, questionari di monitoraggio) è stata adottata la seguente classificazione:

V	Verbale	Numero progressivo, data
Q	Questionario	Numero progressivo
PR	Presentazione	Numero progressivo, data (se disponibile)
D	Documento per uso interno	Numero progressivo, data (se disponibile)

L’elenco dei documenti compare nell’Allegato D.

Il lavoro di progettazione e attivazione dei percorsi non è avvenuto in modo meccanico, attraverso un’applicazione di procedure già definite. Si è trattato piuttosto di un “discorso” che si è dipanato lungo l’intero corso dell’anno, attraverso il confronto costante tra i docenti che hanno assunto di volta in volta, quotidianamente nell’attività didattica e periodicamente negli incontri collegiali, un punto di vista diverso sul progetto attuato: il punto

---

<sup>137</sup> La “sessione didattica” è un’articolazione del lavoro collegiale che accompagna annualmente la sperimentazione. Si svolge in tre momenti durante l’anno scolastico: a giugno accoglie la riflessione sull’anno scolastico trascorso, attraverso una rendicontazione espressa dai gruppi di lavoro che hanno operato a tutti i livelli. Sulla base di una valutazione collegiale si gettano le basi per il lavoro dell’anno successivo, che viene “istruito” da una serie di incontri del gruppo di coordinamento, l’Ufficio studi, durante l’estate. A settembre tornano ad essere discussi i punti salienti per la progettazione dell’anno scolastico e vengono assunte le decisioni che si trasformano poi, attraverso i gruppi di lavoro, in azioni e proposte didattiche. A metà anno, di solito dopo la conclusione della procedura per la valutazione quadrimestrale, si svolge una sessione più sintetica, per fare il punto della situazione, confrontare le riflessioni, ri-orientare il lavoro. Le sessioni funzionano attraverso una continua ricomposizione dei gruppi di discussione, per avere un ampio ventaglio dei punti di vista sulle questioni: gruppi misti in verticale, per biennio, per ordine di scuola, per aree disciplinari. In molti casi le discussioni sono intervallate da momenti di autoformazione, a cura di gruppi di docenti.

di vista degli apprendimenti disciplinari da parte degli alunni, il punto di vista della gestione dei gruppi classe e interclasse, il punto di vista del lavoro docente.

Gli strumenti con i quali la scuola si è “messa in cammino” sono stati quelli della propria expertise e dei riferimenti teorici e scientifici della ricerca educativa e didattica, con uno sguardo alle pratiche ed ai modelli propri di altri sistemi scolastici, la Francia, la Finlandia, la Germania . Per ogni dispositivo messo in pratica è partita anche una “pista” di ricerca sistematica: raccolta dei dati iniziali su ciascun ambito, osservazioni svolte dai componenti delle commissioni di ricerca, riflessioni “formative” in itinere, questionari rivolti ai singoli docenti o ai team e agli alunni/studenti per la valutazione delle attività svolte, una riflessione conclusiva nella sessione didattica finale.

All'interno di questo percorso si è collocata la mia raccolta dei dati attraverso il focus-group e le interviste; la ricerca empirica è stata condotta infatti tra aprile e giugno 2012, nella fase finale dell'anno scolastico, quando i docenti di SCP avevano la possibilità di esprimersi su attività e percorsi già in qualche modo consolidati. In questo paragrafo vengono riferiti aspetti della progettazione e del monitoraggio, che si collocano temporalmente all'inizio, a metà e verso la fine dell'anno scolastico. L'analisi della documentazione ha permesso di contestualizzare il focus-group esplorativo, con lo scopo di proporre ai docenti di Scuola Città Pestalozzi di selezionare gli aspetti sui quali concentrare la propria attenzione.

Le attività relative alla “sperimentazione di un nuovo assetto didattico-organizzativo” ipotizzate dal progetto sono state messe a punto all'inizio del mese di settembre, nelle giornate di studio e progettazione denominate “sessione didattica” e poi durante gli incontri del mercoledì: tra la seconda metà di ottobre e il mese di novembre sono partiti i percorsi ‘*Open-learning*’ [da adesso indicati con: O.L.] e il lavoro autonomo, che sono stati progettati all'interno dei consigli di biennio. La documentazione del lavoro svolto durante l'anno ha forme differenti. Attualmente è disponibile solo quella contenuta nella piattaforma on-line Wikischool, in quanto un guasto del server della scuola a metà dell'anno scolastico 2011/12 ha determinato la perdita di tutti i dati, tutto lo “storico” delle programmazioni, i percorsi documentati, i materiali “grezzi” per future documentazioni, le cartelle personali di ciascun docente. Nello stesso anno era stata però attivata la piattaforma Moodle , nella quale sono stati archiviati parte dei materiali elaborati dai vari “raggruppamenti” dei docenti, in particolare: -i consigli di biennio, per le parti di progetto relative alle classi e agli alunni;

- le commissioni Profilo alunni e Profilo docenti, che si sono occupate di identificare gli aspetti della sperimentazione oggetto di monitoraggio e valutazione, di gestirne le procedure, di produrre report e riflessioni:
- l'Ufficio studi, gruppo di coordinamento e di indirizzo delle attività della sperimentazione e in generale della scuola;
- i Laboratori di Area, che hanno lavorato alla definizione dei curricoli dei saperi essenziali per le diverse discipline.

La commissione “profilo alunno” ha predisposto, nella seconda metà dell’anno, un monitoraggio attraverso osservazioni semi-strutturate durante lo svolgimento delle attività O.L., con i seguenti indicatori:

Cosa osservare: l'attenzione ai tempi di apprendimento, l'attenzione agli stili di apprendimento, la presenza di tutoraggio tra pari, l'opzionalità, l'uso di tecnologie

Come osservare: Riprese video (non più di un'ora) di momenti significativi indicati da chi svolge l'OL. Interviste con i ragazzi (da pensare). (V4)

A metà dell’anno sono già emersi elementi su cui riflettere, l'equilibrio tra saperi essenziali e approfondimento:

«Per esempio per i saperi essenziali delle attività espressive c'è poco tempo perchè il lavoro è ripartito tra 50 minuti settimanali e gli O.L.. Si potrebbero trovare saperi essenziali che siano intersezioni con altre materie, far “esplodere” le discipline e programmare per saperi intrecciati. L' O.L. potrebbe ruotare intorno ad un nodo o competenza comune a più discipline (Mi viene in mente il curriculum a zone di buona memoria). Per il 1° biennio è necessario rimettere insieme quello che fanno i bambini in modo da fare un discorso unitario.» (V3);

«Saperi essenziali. Sono rimasta ferma nel programma tradizionale. Ho mescolato un po' i vari livelli.» (V4).

i tempi:

I tempi troppo veloci e l'eccesso di attività disorientano i bambini piccoli ed i bambini con vari livelli di difficoltà dai DSA ai bambini certificati. I ragazzi sono soddisfatti, ma manca la proiezione nel futuro (Ibidem).

Non c'è stata sufficiente programmazione, quindi c'è una mancata condivisione per mancanza di tempo. Questione problematica è il tempo. Siamo partiti troppo presto per programmare e troppo tardi per valutare. (V6)

l' opzionalità:

L' opzionalità come l'abbiamo pensata per i bienni è inesistente (V4).

Ci potrà essere un momento in cui chi ama l'arte potrà fare più arte che musica? (V3)

la valutazione:

E' spesso difficile perché per es arte non vede tutti i bambini entro il primo quadrimestre.

Si potrebbero valutare le tre finalità degli O.L. (*sviluppo autonomia e metodo di studio, sviluppo interessi e attitudini, sviluppo responsabilizzazione*) (V4).

Negli O.L. si fanno parti di disciplina ma non sappiamo come valutarle (V6).

In particolare si rileva un “cambio di ottica” dal gruppo classe al singolo, con la necessità di gestirla in modo da tenere sotto controllo la parcellizzazione delle esperienze:

Compartimenti stagni. Pur facendo sei O.L., in tutti i team trovo problemi non risolti. (V3)

Problema: non ci siamo ritrovati, vaghezza continua ...Fatica enorme e facendo fare le scelte ai ragazzi possono venir fuori gruppi invivibili. Le scelte vanno bene fin che sono vivibili. La scelta va provata e riflettuta. Solo cinque scelgono con cognizione di causa. Gli altri scelgono alla cieca e ognuno lavoro da solo. (Ib.).

Non abbiamo trovato i tempi per programmare tutti e quattro. (Ib.)

Non si sa come andare avanti. Le esigenze: opzionalità e necessità di far fare a tutti lo stesso percorso. (V4)

I verbali degli incontri nel corso dell'anno rilevano soprattutto criticità, problematiche, elementi negativi.

Nei laboratori di area i docenti si dovranno confrontare sulle programmazioni e ancora chiarire il rapporto con i saperi essenziali e con l' O.L.. Dobbiamo indagare sugli spazi dell' O.L., su come sono stati usati e quanto ci siamo allontanati dalle idee iniziali. (V8; US 1/02/2012)

Nei report consuntivi delle attività dei bienni vengono messi in luce anche gli aspetti positivi, che possono confortare l'aver intrapreso la scelta di organizzare attività caratterizzate dal profilo dell' opzionalità, dell'approfondimento della differenziazione.

Un'esperienza da ripetere, per l'interesse e l'entusiasmo che ha suscitato nei bambini; Entusiasmo e interesse. L'orario è stato funzionale e adatto ai bisogni dei bambini. Ha avuto una ricaduta positiva nelle classi sia come apertura verso il resto del mondo che come interesse per la lingua inglese; Uso autentico delle tecnologie (skype e videoscrittura, macchina fotografica, videoripresa e LIM). (V5)

I momenti di consuntivo sono l'occasione per riflessioni che, a partire dalle esperienze realizzate, consentono di allargare lo sguardo all'intero progetto:

-Nel nostro team ha prevalso desiderio di essere un gruppo e di lavorare insieme, questo ha permesso di vivere in maniera positiva anche alcune forme di organizzazione che invece andrebbero riviste. Siamo stati "adattivi" in quasi tutte le situazioni, e questo ha supplito alla mancanza di una figura specifica che si assumesse l'onere di coordinare.

-Un punto di forza è stata la calda e fiduciosa relazione tra adulti e adulti, adulti e ragazzi, ragazzi tra loro.

-Discussione sul concetto di "sapere essenziale": i saperi essenziali dovrebbero servire a formare in ogni ragazzo la coscienza critica e la capacità di ragionare con la propria testa.

-Ma ci deve essere sempre qualcosa di nuovo? Anche questa ansia di rinnovare destabilizza e non permette di apprezzare quello che abbiamo. Forse una capacità che dobbiamo incentivare è quella di vedere con occhi nuovi i contesti abituali e riscoprire il loro valore.

-I saperi essenziali non possono prescindere dai bisogni. Non è facile prevedere chi dovrà essere l'uomo in futuro e di cosa avrà necessità.

-L'importanza del curriculum implicito, anche se il team è stato talvolta un po' "anarchico" ed ha peccato di disorganizzazione abbiamo avuto sempre la sensazione che i ragazzi, rivolgendosi a qualsiasi adulto per sottoporre un loro problema, avrebbero avuto la stessa risposta, sia pure con parole diverse. Questa "armonia" andrebbe analizzata più a fondo, magari anche dagli altri bienni. (V7).

L'introduzione del tutor viene trattata dal Collegio all'inizio di novembre e viene stabilito all'unanimità di iniziare a sperimentare la figura nei bienni alti. La figura viene connotata nella direzione di un aiuto per l'assunzione di responsabilità e individualizzazione del percorso, facilitatore della comunicazione e dell'apprendimento nel senso di lavorare per la presa di coscienza, ma che non deve scivolare su una funzione psicologica.

Ritorniamo con la memoria al progetto di sperimentazione, alla curiosità quando abbiamo cominciato a pensare allo spazio aperto, al tutor. Volevamo offrire

un'occasione di diventare protagonisti del proprio apprendimento, dare più spazio a ciascuno. La figura del tutor ha principalmente questo scopo, aiutare l'alunno ad esprimere il suo stile di apprendimento.

Il tutor dovrà essere diverso dagli insegnanti, hanno ruoli diversi. Il tutor va visto come strumento per aumentare l'autonomia, la capacità di organizzazione e di autovalutazione. Svolge una funzione orientativa secondo le loro potenzialità, lo scopo formativo non è il controllo ma far emergere la capacità di imparare ad imparare. Nel terzo biennio i tutor sono esterni al biennio, nel quarto invece sono gli insegnanti di classe. (In tal modo dopo un anno avremo la possibilità di confrontare le due modalità e vedere quale funziona meglio). (D3)

I docenti si “preparano” ad assumere il ruolo di tutor, si confrontano tra loro e con la docente che, con una professionalità specifica di psicologa e *counselor*, si occupa dello sportello di consulenza per alunni e genitori e del curriculum di educazione affettiva. Gli insegnanti tutor fanno riferimento a dei punti comuni per affrontare questo nuovo ruolo e vengono stabilite modalità e soprattutto cadenza degli incontri tra tutor e tutorati<sup>138</sup>. La commissione che si occupa dei percorsi di tutoraggio, inoltre, elabora il “Quaderno del mio percorso”, lo strumento attraverso il quale si realizza una triangolazione tra lo studente, il tutor e i docenti di classe (con la possibilità di un intervento anche della famiglia). Il ‘Quaderno del mio percorso’ è centrato sullo studente e sul suo rapporto con la scuola e le discipline; è impostato privilegiando la funzione formativa delle annotazioni e delle riflessioni, allo scopo di valorizzare al massimo i punti di forza e le strategie per superare i punti di debolezza. Nel corso dell'anno vengono raccolti, attraverso le osservazioni strutturate dei componenti della commissione, i commenti e le proposte per modificare il Quaderno (D4).

Il terzo “pilastro” della nuova organizzazione scolastica, il lavoro autonomo (chiamato inizialmente ‘studio individuale’), viene impostato in parallelo al tutoring, in quanto costituisce una sorta di anello di cerniera tra l'attività didattica delle lezioni in classe (laboratorio disciplinare, saperi essenziali) e la dimensione personalizzata che lo studente rappresenta al tutor attraverso il Quaderno del mio percorso. Il tema dell'autonomia ha una rilevanza centrale nel complesso delle innovazioni proposte:

Finalità del lavoro autonomo:

---

<sup>138</sup> Ad es. « 15 minuti ogni 15 gg su ogni tutorato in studio individuale (13:50/14:30), attività alternativa, accoglienza 8:10/8:40, occasionalmente dopo le 16:20.» (D8; 9/02/12).

- 1) Autonomia: Migliorare la capacità di organizzazione e di orientarsi nelle discipline. Imparare un metodo di studio (imparare ad imparare).
- 2) Consapevolezza. Essere consapevoli del proprio percorso, dei propri interessi. Essere consapevoli delle proprie possibilità: punti di forza e di debolezza.
- 3) Individualizzazione. Avere la possibilità di lavorare al proprio livello.
- 4) Il peer-tutoring potrebbe essere uno spazio per sperimentare sistematicamente tale attività.

Gli alunni interessati sono quelli del III e IV biennio, ma la riflessione sul significato di autonomia, sul percorso di costruzione delle competenze che rendono autonomi, coinvolge tutti i docenti delle otto classi. La commissione raccoglie e sistematizza le modalità attraverso le quali nei due bienni è stato attivato il lavoro autonomo, che è presente nell'orario settimanale per 4 giorni. Al contempo raccoglie e discute anche gli aspetti problematici che via via emergono:

-Studio individuale o aiuto? All'inizio era stato detto di lavorare da soli, ma se lavorano bene qualcuno non interviene. Dipende da come sono organizzati e cosa fanno. Consultazione sì, ma riprendere il lavoro da soli. Non devono fare la lezione insieme continuamente. Confine labile con i compiti a casa soprattutto con lo studio: i ragazzi a volte studiano cose per prepararsi a verifiche. Non lo fanno a casa per farlo nello studio individuale?

-Non si può pretendere che lo scopo sia già raggiunto; l'organizzazione non avviene subito, va sviluppata.

-Il problema sono quelli che hanno difficoltà in classe e ce l'hanno anche nello studio individuale. Questi non fanno niente perché non sanno studiare da soli. Fa parte di un processo di maturazione complesso.

-Problema del controllo: non esiste un controllo sistematico di cosa fanno gli alunni nel lavoro autonomo. Attenzione a non voler controllare tutto.

-Il lavoro autonomo è parte integrante del lavoro didattico disciplinare di cui è responsabile il docente della specifica disciplina sia in termini di pianificazione del lavoro che di valutazione dello stesso.?

-Punto fondamentale: preparazione dei materiali. Occorrerebbe preparare dei materiali articolati per livelli di difficoltà successivi in modo da permettere agli alunni di poter sempre trovare attività adatte al proprio livello.

(D7).

L'analisi della documentazione contenuta nella piattaforma Wikischool mi ha consentito di seguire i docenti di Scuola-Città Pestalozzi dall'ideazione di un modello didattico-organizzativo alla sua messa in pratica. È necessario sottolineare che difficilmente la sola lettura dei materiali contenuti nella piattaforma avrebbe potuto sostenere una rappresentazione esauriente dei presupposti del lavoro e della sua implementazione. Si tratta, infatti, di elaborati solo parzialmente formalizzati per una comunicazione verso l'esterno; infatti spesso i temi sono appena abbozzati e i riferimenti espressi con una sorta di "lessico familiare" per chi lavora in quella scuola. Inoltre i materiali si presentano archiviati in modo talvolta approssimativo, anche perché si è trattato del primo anno di utilizzo della piattaforma, e vanno "inseguiti" tra le scatole cinesi in cui è organizzata.

Un momento importante di conoscenza è stato la partecipazione alle "serate" per i genitori, organizzate per dare alle famiglie una "rappresentazione" di ciò che succedeva a scuola. I docenti hanno presentato ai genitori l'impianto complessivo dell'organizzazione scolastica, spiegando il senso e lo scopo delle diverse attività e proposto delle simulazioni, relative soprattutto agli O.L., con i genitori come protagonisti. Si è trattato di una "immersione" particolarmente significativa, in quanto la scuola è stata colta in una situazione "autentica", per la quale aveva attivato una riflessione sul proprio operato per metterla a disposizione all'esterno per uno scopo, quello di rendere le famiglie partecipi delle trasformazioni del contesto scolastico.

#### **4.3 Dal focus-group alle interviste: i temi "caldi" dell'innovazione**

Dal quadro d'insieme ricavato attraverso l'analisi dei materiali di documentazione e dalle osservazioni compiute partecipando alle riunioni, è scaturita per me una rappresentazione della situazione che necessitava però di essere confrontata con quella dei docenti, i protagonisti della trasformazione. Trattandosi dello studio di un'esperienza rivolta a tutto il contesto scolastico, e non di un progetto limitato solo ad alcuni aspetti, c'era il rischio di attribuire maggiore o minore rilevanza ad alcuni elementi sulla base di una percezione soggettiva. Perciò è stato proposto un focus-group esplorativo, allo scopo di portare i docenti ad esprimersi su ciò che stava loro maggiormente a cuore, ad isolare gli elementi più significativi, a compiere un passo avanti rispetto a ciò che loro stessi avevano ideato, progettato e messo in pratica, dando ad un osservatore esterno gli elementi per una prima interpretazione (Corrao, 2000, 42-43).



Il focus-group si è svolto il 26 aprile 2012, l'invito è stato rivolto ai docenti che rivestono diversi ruoli, in modo da poter disporre di una rappresentanza corrispondente all'organizzazione dei docenti. Ho trovato corrispondente alle mie intenzioni di ricerca il suggerimento di Becker (1998) riportato da Frisina (2010), di selezionare per tipi di attività e non per tipi di persone.

Hanno partecipato 10 docenti, 5 della scuola primaria e 5 della secondaria di I grado, rappresentativi di tutti i bienni e le classi. Tra questi, quattro avevano un ruolo di coordinamento all'interno dell'Ufficio studi o nei settori di ricerca. Rispetto alla composizione del gruppo è necessario annotare che la "rappresentatività" di un *focus-group* non ha il significato di campionatura statistica, ma va valutata in termini di

"qualità/quantità delle informazioni possedute rispetto all'oggetto della ricerca.  
(Albanesi, 2004, 50).

A questo proposito ritengo interessante riportare che, in sintonia con quanto riferito da Frisina sui "benefici" della casualità (Op.Cit., 28), per una serie di circostanze non prevedibili, non hanno potuto partecipare al focus-group due docenti con un ruolo di coordinamento e di leadership all'interno della scuola, riconoscibile in modo diretto dagli incarichi nell'organigramma, ma anche in modo indiretto dalla conduzione e dalle dinamiche delle riunioni, oltretutto, per me, dalla mia personale conoscenza del contesto.

Ritengo, alla luce di quanto emerso poi dall'analisi delle interviste relativamente alla parte sulla "guida" del processo di cambiamento, che la loro assenza abbia messo gli altri docenti nelle condizioni di esprimersi più liberamente e senza condizionamenti.

Come si può immaginare, conoscendo anche sommariamente la storia e l'impostazione del lavoro a Scuola-Città Pestalozzi, le interazioni tra docenti sono frequenti, assidue e profondamente radicate nell'"abito professionale". Per questo è stato relativamente semplice individuare i docenti disponibili a partecipare; più difficile è stato individuare il momento dello svolgimento, per l'intreccio di impegni scolastici distribuiti su più giorni della settimana oltre l'orario di lezione.

Il focus-group è stato condotto con il supporto di un osservatore esterno competente, la Dott.ssa Lucia Nepi, supervisore di tirocinio e ricercatrice presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria dell'Università di Firenze: la presenza di un secondo ricercatore (osservatore o moderatore 2) a fianco del titolare della ricerca (moderatore 1) è stata ampiamente trattata in letteratura (Acocella, 2000, Corrao, 2000, Zammuner, 2003). Il

suo ruolo stato descritto in funzione di scopi differenti, da semplice assistente sul piano logistico a principale interprete di tutte le interazioni e dei comportamenti non verbali, cui il ricercatore, essendo impegnato a gestire i rilanci della discussione, può prestare un'attenzione ridotta. Nel mio caso ho contemplato l'opportunità dell'affiancamento di un ricercatore che avesse uno "sguardo" più neutro rispetto alle dinamiche di quel gruppo, da me invece conosciuto: ho preferito confrontare con un osservatore esterno un mio "pre-giudizio" positivo sulla capacità di confrontarsi schiettamente, in profondità e con correttezza sulle questioni di carattere professionale e più in generale educative, all'interno di SCP, e ne ho avuta conferma. Inoltre, il lavoro di annotazione dei temi così come sono comparsi all'interno della discussione è stato molto utile in sede di analisi.

Trattandosi di un focus-group esplorativo rispetto alla "consistenza" dei temi della ricerca empirica non ero interessata ad indagare i soggetti: ho ritenuto che essi fossero portatori di un tratto di omogeneità di fondo. Il fatto di essere docenti che hanno chiesto di prestare servizio a SCP, che lo abbiano fatto attraverso una procedura di selezione e valutazione e che abbiano partecipato, in modi diversi, alla stesura del progetto di sperimentazione, condividendone i presupposti. Questo carattere di "omogeneità" rispetto all'oggetto da indagare è riportato in letteratura come essenziale per lo svolgimento di un focus-group (Corrao, 2000, 49-50; Albanesi, 2004, 51-55; Frisina, 2010, 23-24). Ciò non significa che prevedessi di avere di fronte un gruppo di persone portatrici di un "pensiero unico": frequentando SCP ci si accorge quanto l'esercizio dello spirito critico sia un cardine dell'atteggiamento dei docenti e anche degli alunni. Le differenze individuali, nel percorso di vita personale e professionale, hanno rappresentato il presupposto per la varietà e la ricchezza delle opinioni e non l'oggetto da approfondire. Durante lo svolgimento della discussione gli interventi sono stati annotati in una matrice delle adiacenze (Acocella, 2008,74; Trobia, 2005, 57), che ha permesso di visualizzare graficamente le interazioni. Sono stati registrati 56 interventi e tutti i docenti sono intervenuti almeno una volta (in realtà è intervenuta solo una sola volta una docente che ha dovuto lasciare prima del tempo la discussione), con una moda di 7 interventi (4 docenti), seguita da 3 (3 docenti) e da 4,7,8 (1 docente ciascuno). Chi è intervenuto un maggior numero di volte lo ha fatto interagendo con persone diverse, a dimostrazione di una discussione che non ha mai preso la forma di contraddittorio a due. Altra annotazione interessante riguarda il fatto che gli interventi si siano succeduti sia tra docenti della scuola primaria e secondaria di I grado, sia tra docenti dello stesso ordine di scuola: i

due gradi della scuola del I ciclo sono stati affrontati quindi contestualmente e non separatamente.

Con la trascrizione ho potuto “seguire” le tracce dei temi attraverso gli interventi di ciascun partecipante (identificato con un numero progressivo nel cerchio di discussione, in senso orario a partire dal ricercatore), per comprendere anche l’intensità dedicata a ciascun contenuto; in questo modo ho potuto ricostruire le occorrenze dei temi in relazione ai soggetti e discriminare la consistenza di ciascuna unità concettuale.

Un esempio della trascrizione del focus-group è riportata sotto:

R: secondo te quello che fa la differenza tra l’approccio tra la scuola primaria e la secondaria è la natura dell’organizzazione dell’orario degli insegnanti?

4: (*prende appunti*) una delle differenze una... una sì e l’altra è che alle elementari c’è stato meno movimento mentre alle medie ce n’è stato molto di più, è andato a toccare cose più vitali penso anche dal punto di vista degli insegnanti e questo c’è meno spazio per gestirlo da parte della scuola media, indi per cui diventa una sensazione di disagio che non va a finire da nessuna parte.

9: io penso che ci siano dei punti dei nodi, intanto sono d’accordo con quanto diceva [il/la collega 4] nel senso che noi non abbiamo avuto il tempo proprio, anche se ci sono state riunioni, anche se ne abbiamo parlato. Ma con una cadenza settimanale sarebbe stata un’altra cosa, come fanno d’altronde loro [*docenti della scuola primaria*] quando fanno la programmazione. Credo che noi delle medie ci siamo trovati davanti... cioè io... per quanto riguarda l’open-learning devo dire la verità: il fatto di trovarmi con dei ragazzi della terza media e della seconda media, per me è stata un’esperienza molto bella, come avevo già fatto l’anno scorso con quinta e prima media che era un altro tipo di organizzazione no? (FG, 26-04-11).

L’operazione di trascrizione mi ha permesso di familiarizzare con il contenuto e la struttura degli interventi: a quel punto ciascun intervento è stato nuovamente analizzato alla luce degli organizzatori di contenuto utilizzati per l’interpretazione preliminare annotati dall’osservatore e di altri eventualmente emergenti dal testo.

8: Va be'... Io butto lì intanto qualche cosa. A me è piaciuto diciamo lo sforzo, l'idea che si è avuta quest'anno di organizzare in un certo senso l'orario io parlo soprattutto per la scuola media che in un certo senso è sempre un susseguirsi di ore l'ora di questo poi la doppia ora di quest'altro si è cercato in qualche modo di iniziare a pensare a una struttura di giornata scolastica con una fascia di accoglienza o studio individuale, poi di attività laboratoriali di attività di gruppo open learning, poi di nuovo il pomeriggio iniziare un'altra volta con lo studio organizzato in maniera di biennio poi con gruppi di ore sempre abbinate quindi che poi si sia riusciti a farlo è tutto un altro discorso ma il fatto che si sia iniziato a pensare che nella giornata ci siano momenti con una certa anche una certa ritualità che secondo me è molto importante dopodiché su come lo abbiamo organizzato qui c'è tutto da dire altre cose critiche eccetera però quell'idea a me è piaciuta e su alcuni aspetti per esempio sono abbastanza contento su alcuni mentre su altri no

Commento [u1]: Visione complessiva dell'impianto organizzativo della scuola. Condivisione dei principi. Esigenza di differenziare il tempo scuola.

7: posso? Io invece non sono contenta per niente mi son sentita tirare via troppe ore di quelle anche in una scuola media normale dieci ore di lettere ci sono io ne ho sette scarse e questa è una differenza eccessiva secondo me quello che dobbiamo fare per quanto lei dica essenzialissima io per italiano non riesco ad essere essenziale e neanche per la storia e neanche per la geografia abbiamo passato non so quanti giorni a cercare di fare i saperi essenziali per dirottare sugli open learning le cose non essenziali

Commento [u2]: Difficoltà ad operare ad dispositivi saperi essenziali/non essenziali. Mancanza di tempo.

La discussione, rispetto alla quale la Dott.ssa Nepi annota: «sono tutti molto attenti e coinvolti», è stata distesa, vi è stata assenza di qualsiasi conflittualità. Nell'intervista realizzata poi successivamente la docente 4 riferisce:

[...] ecco per esempio quando ci siamo visti con te per parlare l'altro giorno, mi è piaciuto molto. Ci siamo detti le cose con molta calma, tutti hanno detto quello che volevano, senza problemi. Secondo me tanti non ci sono dentro questa cosa. (DP4, FG 26-04-13).

Era stata preparata una griglia che potesse mostrare il grado di estensione dei contenuti (Krueger, 1994/2000, p.194), per l'annotazione “a caldo”, da parte dell'osservatore, dei temi toccati dai docenti nei loro interventi, di cui vengono qui riportati il numero per ciascuna “etichetta” ipotizzata preventivamente, sulla base del progetto di sperimentazione e dei lavori preparatori e di monitoraggio della sessione didattica e del seminario di metà percorso (quelli segnati da un asterisco sono stati aggiunti durante la discussione):

La tabella è stata poi completata con l'analisi della trascrizione.

Come si può notare, il tema del “tempo” è stato toccato da tutti i docenti partecipanti, hanno avuto inoltre un un grado di estensione elevato i temi “Bisogni e differenze individuali” e “Autonomia”.

Bisogni e differenze individuali degli	Motivazione	Autonomia	Dimensione affettiva e relazionale	Collaborazione tra pari	Tempo	Lavoro collegiale	Leadership*	Valutazione*	Tecnologie e strumenti*
9	4	9	2	5	10	6	3	3	5

Gli insegnanti partecipanti al focus-group hanno proposto riflessioni strutturate secondo due criteri principali: il primo ha corrisposto ai “campi” in qualche modo proposti, seppur non definiti nello specifico, dal ricercatore, nel momento in cui ha introdotto la discussione in relazione alle innovazioni introdotte dal progetto. In questo senso i docenti sono intervenuti portando all’attenzione o specificando il proprio punto di vista sulla messa in pratica dei curricoli disciplinari, delle attività open-learning, del lavoro autonomo, del tutoring. Attraverso la discussione, però, hanno introdotto spunti interpretativi che potremmo definire di secondo livello, trasversali, in parte connessi ai temi trattati, e quindi prevedibili (la motivazione, l’autonomia, la differenziazione) e in parte originati dalle riflessioni personali e dalla propria visione dell’esperienza (il ruolo delle tecnologie, il processo di formazione e condivisione delle scelte e, sopra tutti gli altri, il tema del tempo come problematicità collegato alle diverse tipologie di azione).

[...] quello che è mancato secondo me è il lavoro degli adulti nel gestire questo cambiamento. Non ci sono gli spazi temporali per gestire questo cambiamento, almeno questa è la percezione che ho io [...]. DP4, FG 26-05-12

Per quanto riguarda lo studio individuale invece non ho lo stesso sguardo positivo perché credo che in quella che io avverto come una mancanza si è inserita una nuova modalità, però lo spazio fisico è sempre lo stesso e loro sono in una classe, l’ambiente è molto povero e loro hanno sì delle fotocopie, degli esercizi, delle cose da fare, ma non hanno un ambiente stimolante, se vogliono ricercare una parola sul dizionario o approfondire un argomento in realtà non hanno accesso a degli strumenti. DS2, FG 26-05-12

[...] questo vuol dire che avere un tempo tutto loro che un giorno alla settimana potevano decidere di metterci quello che volevano questo li ha fatti sentire liberi proprio e protagonisti di andare a cercare cose loro e proporre con un'inventiva veramente incredibile proprio propositiva questo sì poi ecco sulle discipline invece anche io ho risentito tantissimo di questa contrazione di ore. (DP3, FG 26-05-12).

Data la natura esplorativa del focus-group, il lavoro di analisi è stato ritenuto concluso con la definizione dei temi secondo cui i docenti coinvolti hanno articolato il loro punto di vista sull'esperienza in corso. Essi hanno introdotto a propria discrezione i contenuti, messo in evidenza delle parti, sottolineato degli aspetti, intervenendo in continuità o per contrasto o senza relazione con gli interventi precedenti. È importante, infatti, sottolineare che tutti gli argomenti sono “comparsi” nella discussione spontaneamente, senza sollecitazione da parte del ricercatore (Acocella, 2000, p.83). I temi sono stati poi distribuiti nella traccia semi-strutturata per le interviste, riportata in appendice, da proporre a tutti i docenti.

La scelta delle domande mi ha posto molti interrogativi. La matrice dei contenuti è da individuarsi chiaramente nei temi del progetto della scuola, già sottoposti ad un primo “vaglio” attraverso il focus-group. Dato però che al focus-group aveva partecipato solo una parte dei docenti, desideravo che la formulazione della traccia per l'intervista fosse senz'altro ancorata ai temi che lo avevano caratterizzato, per non ripartire da capo, ma che vi fosse la possibilità di far emergere altri concetti ed altri punti di vista (Zammuner, 2008).

Per questo la struttura della traccia per l'intervista è stata organizzata su quattro contenitori principali, corrispondenti ai cardini del progetto, che erano stati tutti “toccati” dagli interventi nel focus-group, articolandoli al loro interno proprio secondo gli elementi riferiti da persone diverse nella discussione di gruppo.

Ho invece intenzionalmente evitato di formulare una o più domande sul tema più “caldo” emerso dal focus, quello del tempo, per non indirizzare l'attenzione verso questo elemento e per verificarne la consistenza tra coloro che non avevano partecipato alla discussione. Ho lasciato solo aperte implicitamente delle “finestre” da cui potessero entrare delle riflessioni e opinioni sulla variabile “tempo” – cosa che è avvenuta in abbondanza. Le ultime due domande hanno dato la possibilità a ciascun intervistato di “posizionarsi” rispetto all'azione della scuola per perseguire le finalità del progetto; in particolare la domanda numero sei ha interrogato la relazione tra ogni insegnante e l'azione collettiva.

La traccia (Appendice B) è stata presentata all'inizio di ogni intervista, con l'avvertenza che l'intervistato era libero di spaziare tra i diversi punti, aggregare le domande, saltare aspetti considerati non rilevanti.

#### **4.4 Un primo sguardo “dall'altra parte”: il questionario studenti**

Come già riferito, il focus-group ha avuto lo scopo di far risaltare, tra i tanti elementi individuabili dall'analisi della documentazione, gli ambiti del progetto più importanti per i docenti, sui quali poi concentrare la traccia per l'intervista. Questa parte del lavoro e poi l'analisi e la discussione dei dati saranno esposti nei prossimi paragrafi.

In parallelo, nel corso dell'ultimo mese di scuola, durante il quale ho iniziato ad incontrare i docenti per le interviste, ho sviluppato l'interesse, e anche la curiosità, di raccogliere in qualche forma anche la “voce” delle/i bambine/i e delle/i ragazze/i. Ho ritenuto che fosse un'occasione da non perdere quella di fare “un'incursione” dall'altra parte prima che terminasse l'anno scolastico, anche se l'oggetto principale della mia ricerca erano le opinioni dei docenti. Ho già riferito nel § 2.1 la ragioni per cui fosse non proponibile nell'economia del mio lavoro e non opportuno per il regolare svolgimento delle attività scolastiche realizzare delle interviste o dei focus group con gli alunni. Ho optato quindi per un questionario, con l'obiettivo di avere un feedback da parte degli allievi sulla loro percezione del contesto scolastico. Ho quindi individuato nello strumento WIHIC (What Is Happening In This Class? Mink e Fraser, 2005; Pickett e Fraser, 2009, 2010) una base adeguata per lo scopo, in quanto esso è stato impiegato diffusamente per indagare la percezione della situazione della classe in istituti scolastici superiori all'interno di ricerche sulla scuola di base in diversi contesti internazionali:

for capturing the essence of the general “health” of the classroom (Prickett, Fraser, 2010, 324<sup>139</sup>).

Dato che la Commissione di ricerca “Profilo-alunno” di Scuola-Città Pestalozzi intendeva elaborare un questionario di monitoraggio sull'andamento del progetto rivolto agli alunni, ho proposto tale strumento e, in collaborazione con i docenti, abbiamo concordato le modifiche.

---

<sup>139</sup> «This method has been applied successfully in action research in Australia, England and United States». Cfr. Pickett, L., Fraser, B. (2010). Creating And Assessing Positive Classroom Learning Environments. *Childhood Education*; 2010; 86, 5; 322.

Lo strumento è stato tradotto e adattato: sono state mantenute le aree indagate da questionario – Coesione tra gli alunni; Sostegno degli insegnanti; Coinvolgimento; Studio; Orientamento ai compiti; Collaborazione; Equità – ma è stato ridotto il numero degli *items* ed è stato adottato l'accorgimento di volgere “insegnante” al plurale, in quanto l'esperienza degli allievi di Scuola-Città Pestalozzi, e comunque di una scuola italiana, è caratterizzata proprio dalla pluralità delle figure di riferimento, attraverso una molteplicità di raggruppamenti che vanno anche oltre la classe (Appendice 4). Nell'ultima settimana di scuola il questionario è stato somministrato alle quattro classi del III e IV biennio. Nell'anno successivo lo strumento è stato utilizzato all'interno di una ricerca svolta da un gruppo di tirocinanti della Facoltà di Psicologia.

Sull'analisi dei questionari ho prodotto un *report* che è stato inviato come contributo per la sessione didattica conclusiva. Lo strumento, che è stato validato attraverso numerosi studi tra il 2000 e il 2008 (Cfr. Pricket e Fraser, 2010, 324) è presentato dagli autori come idoneo ad essere impiegato dai docenti per ricevere un feedback da parte degli allievi circa il clima della classe, per essere discusso con gli allievi stessi e per approntare trasformazioni mirate della classe. Ciò che interessava era proprio avere un'idea dell'”animo” con il quale i ragazzi e le ragazze più grandi, e quindi più consapevoli, guardavano all'anno trascorso, mentre per i docenti ha rappresentato anche un punto di partenza per continuare il lavoro nell'anno successivo. Come affermano gli autori del questionario,

quando si supera la porta di certe classi si percepisce “quel qualcosa” ( Pricket e Fraser, 2010, 321).<sup>140</sup>

Il lavoro svolto con il questionario, come ho già argomentato nel § 1.2 ha costituito una parentesi a sé stante nella metodologia della ricerca: avrei potuto non riferire questi dati senza incidere sul percorso. Ho ritenuto però che essi abbiano una consistenza rispetto all'analisi poi effettuata sulle interviste e che permettano di cogliere il clima della scuola:

Le risposte con un carattere positivo sono state date in misura pari a quelle con un carattere neutrale (42%), mentre le risposte connotate negativamente sono nettamente inferiori (13%)

La risposta con la percentuale più alta di “quasi sempre” (74%) è stata data alla domanda 34 (*cerco di capire il lavoro che stiamo facendo*); anche la domanda 29, (*per me è importante*

---

<sup>140</sup> «When you walk the door of certain classes you can feel “it”» Op. Cit., 321.



*essere in pari con il lavoro a scuola*) nello stesso gruppo relativo allo studio ha avuto un'alta percentuale (66%) di risposte positive

La domanda alla quale gli alunni hanno risposto con la seconda percentuale più alta di “quasi sempre” (71,43%) è la prima (*sono amico con quelli della mia classe*), alla quale solo 1 alunno ha risposto “quasi mai”. La percentuale di risposte alle domande 4, 35, 36, 40 confermano questo orientamento (*gli altri sono miei amici; divido i materiali con gli altri quando lavoriamo; quando lavoriamo insieme siamo una vera squadra, collaboro con i compagni nelle attività in classe*).

Le risposte con la maggiore percentuale di “quasi mai” sono state date alle domande 11 e 15 relative agli insegnanti (*gli insegnanti si preoccupano dei miei sentimenti; gli insegnanti vengono vicino a me per parlarmi*).

Nel gruppo di domande sul sostegno degli insegnanti la risposta con la maggiore percentuale di “quasi sempre” è data alla domanda 10 (*gli insegnanti si impegnano molto per aiutarmi*), quella con il minor numero di “quasi mai” alla 9 (*gli insegnanti si interessano a me*)

Il primo gruppo di domande (coesione della classe) registra le percentuali più basse di “quasi mai”, queste però sono più alte nelle due domande sull'aiuto reciproco.

Rispetto alla partecipazione 6 alunni su 77 dichiarano di partecipare e di esprimere le proprie opinioni “quasi mai”. Le ultime 10 domande sono relative alle attività introdotte nell'anno scolastico 2011-12 con il progetto di sperimentazione.

Le attività proposte ottengono percentuali di “quasi sempre” sotto il 20% solo nel caso della domanda 32 (*gli OL mi hanno aiutato a studiare meglio*), in tutte le altre sono oltre il 30 % fino ad un massimo di 61% (*gli incontri con il tutor mi hanno aiutato*).

Non ci sono differenze consistenti tra la distribuzione delle risposte del III e IV biennio. Quelli che hanno apprezzato di più lavorare con i compagni del biennio sono i ragazzi di III media.

La metà ritiene di sapersi quasi sempre organizzare nello studio individuale; l'80% tra “qualche volta” e “quasi sempre” ritiene di andare meglio a scuola da quando è seguito dal tutor. Un terzo dichiara di aver quasi sempre potuto seguire i propri interessi negli OL.

La rappresentazione del contesto scolastico che si può ricavare dalla lettura delle risposte al questionario è positiva: non vi sono aree nelle quali prevalgano le risposte connotate negativamente. Le due risposte più negative date alle domande sull'atteggiamento dei docenti verso “la persona” (interesse e prossemica) suonano un po' come un campanello d'allarme; visto, al contrario, l'apprezzamento degli studenti rispetto all'attenzione da parte

dei docenti per il processo di apprendimento, si configura una percezione dell'attenzione degli insegnanti tutta spostata su questa area. Per questo forse, la figura del tutor, nel suo rapporto uno a uno, è vissuta molto positivamente.

Le aree della percezione di sé come allievo, quelle della socialità e della partecipazione sembrano confortare l'investimento progettuale e di risorse dedicato all'ambiente di apprendimento, all'attivazione di situazioni *student-centered*, collaborative, attive e partecipative.

## **CAPITOLO 5**

### **LE INTERPRETAZIONI DEI DOCENTI**

#### **5.1 Le interviste e il processo di analisi dei dati**

Le interviste ai docenti sono state realizzate tra maggio e giugno 2012. Sono stati contattati tutti i docenti e le interviste effettivamente realizzate sono state 21: due docenti si sono dichiarati non disponibili, per due docenti dichiaratosi disponibili non è stato possibile concordare il momento di svolgimento dell'intervista, una intervista è andata persa per un errore materiale nella registrazione. Ho ritenuto che il mancato raggiungimento della totalità delle interviste non abbia costituito un problema in quanto, avendo svolto personalmente tutti i colloqui, avevo rilevato ad un primo esame dei materiali che fosse stata raggiunta una saturazione dei temi con le interviste raccolte.

Le interviste sono state rivolte a 12 docenti della scuola primaria e a 9 della scuola secondaria di I grado. Una formulazione adattata delle domande della traccia per l'intervista è stata infine rivolta al Dirigente scolastico. Dei docenti della scuola primaria, nove sono femmine e tre maschi, mentre tra i docenti della secondaria di I grado, sette sono femmine e due maschi. L'età dei docenti intervistati va da 35 (un solo docente con meno di 40 anni) a 62, con una media di con una maggioranza collocata al di sopra dei 50 anni. Rispetto agli anni di permanenza nella scuola, 11 docenti prestano servizio a Scuola-Città Pestalozzi da meno di 10 anni (tra i quali due supplenti annuali), 6 da un numero di anni tra 10 e 19 e 6 da 20 anni e oltre.

Per la trascrizione non ho adottato una particolare notazione: ho considerato i modi di esprimersi, le espressioni, la prosodia, gli intercalare come differenti modalità di esprimersi propri di ciascuno, da non rilevare, in quanto la mia indagine era orientata al contenuto della comunicazione e non ad indagare le caratteristiche delle persone.

Ho dato per scontato che l'intenzione comunicativa fosse, da parte di ogni partecipante, quella di contribuire alla ricerca e contemporaneamente al proprio sviluppo professionale, indipendentemente dalle modalità di esprimerla, e non ho avuto motivo di ritornare su questa visione.

Inizialmente ho letto le interviste in sequenza, tenendo separate quelle rivolte ai docenti della scuola primaria da quelle dei docenti della scuola secondaria di I grado,

commentando a margine le parti che ho ritenuto più ricche di significato, così come avevo proceduto per la trascrizione del focus-group. Ciascuno stralcio è stato contrassegnato dal numero progressivo di svolgimento dell'intervista, da una sigla identificativa dell'ordine di scuola della/del docente (SP per Scuola Primaria e SM per Scuola Secondaria di I grado) e dal numero della domanda. La sigla SCP-FG indica invece che è stato recuperato per assonanza concettuale un estratto del *focus-group*, identificato dal numero progressivo del docente nel cerchio e dal numero progressivo dell'intervento.

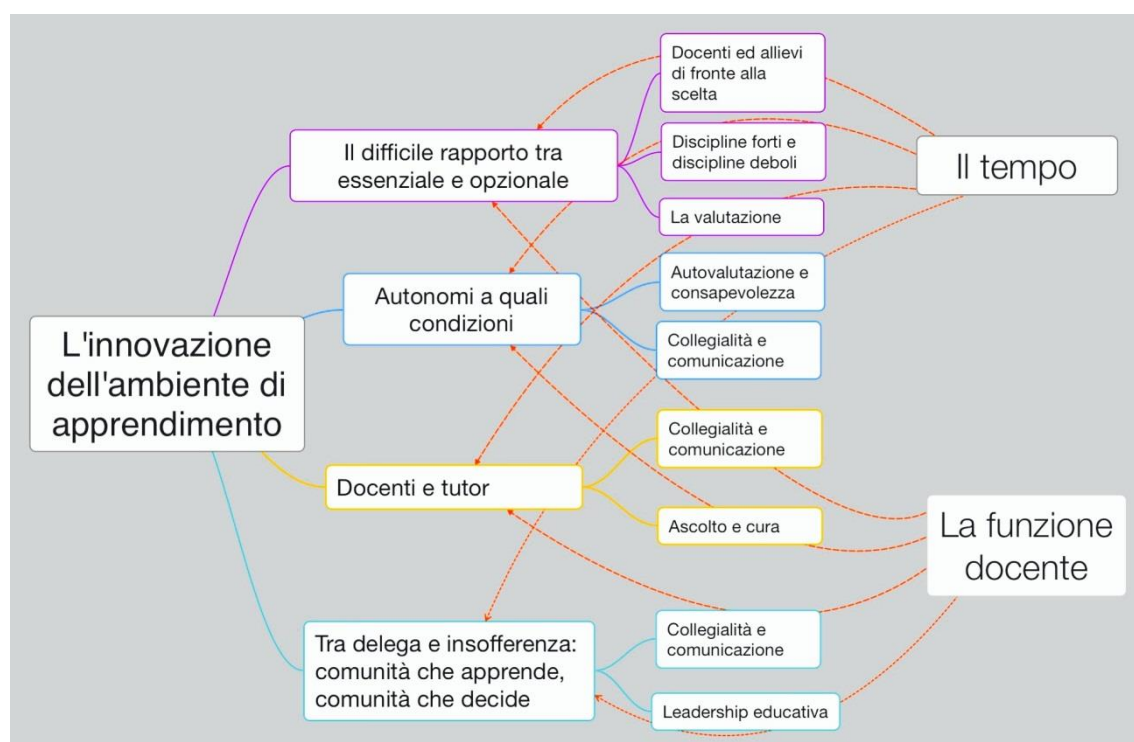
Rispetto ad una applicazione “fedele” dell’approccio fenomenografico, che prevede di arrivare alla definizione delle categorie alla fine del processo di analisi, ho lavorato ad una categorizzazione su due livelli: un primo livello è stato quello restituito dall’analisi del *focus-group*, dal quale ho “estratto” le chiavi di lettura da parte dei docenti rispetto all’azione da parte della scuola. Avevo già, quindi, nel momento in cui ho iniziato ad analizzare le trascrizioni delle interviste, delle macro-categorie di interpretazione, un punto di partenza. Ho iniziato quindi a “ritagliare” dal corpo delle interviste gli stralci evidenziati ed a comporre degli insiemi per somiglianza e differenza, dei nuclei di significato, riconducibili alle macro-categorie iniziali e ad altre eventualmente emergenti. All’interno quindi dei nuclei tematici generali sono andate strutturandosi delle “narrazioni” con molti punti di contatto, la presenza, cioè, di stralci ai quali era possibile attribuire più di un riferimento concettuale.

Ho lavorato attraverso un codice colore, per contrassegnare delle concettualizzazioni non ancora esprimibili in termini di “didascalie”, ma riferite a parti di interviste assimilabili come affinità di senso. Il secondo livello di interpretazione è stato quello di trovare delle categorie interne ai temi più ampi e, soprattutto, trasversali ad essi. Dal contenuto complessivo delle interviste, così scomposto e ricomposto più volte, sono emersi concetti ricorrenti e “puntuali”, riferibili cioè ad un solo aspetto e ascrivibili chiaramente all’interno di una categoria e invece parti con molteplici sfaccettature, per le quali le relazioni con altri concetti costituivano la cifra più evidente.

In totale sono state estratte 273 unità di testo, delle quali 88 Sono confluite in una sola categoria, mentre la maggior parte sono state contrassegnate per un contributo a due o tre categorie concettuali; 62 si sono configurate come veri e propri “nodi” di intersezione tra tre o più categorie.

L’analisi dei dati si è conclusa quando tutti gli estratti delle interviste sono stati ricondotti a categorie descrittive di come i docenti interpretano le innovazioni dell’ambiente di apprendimento in relazione ai suoi aspetti costitutivi.

Un secondo processo di analisi è stato orientato a rilevare se vi fossero variazioni interpretative tra docenti della Scuola primaria e della Scuola secondaria di I grado e a rilevare i legami tra le opinioni espresse sul progetto in atto e le “radici” metodologico-didattiche e organizzativo-relazionali della scuola. In ogni paragrafo vengono messe in evidenza le categorie trasversali del “tempo” e del “lavoro docente”. Ho scelto di non trattare separatamente queste due concettualizzazioni, che hanno rappresentato le categorie interpretative più consistenti del lavoro di analisi dei dati, perché, intrecciandosi continuamente ai temi del progetto e alle voci dei protagonisti, la forma dell’esposizione sarebbe stata ripetitiva, presentando i diversi aspetti singolarmente e poi attraverso le “lenti”, appunto, del tempo e del lavoro docente. Nella discussione dei risultati queste due categorie saranno invece centrali. La mappa che segue presenta una visione complessiva delle categorie, o, come vengono anche chiamati in letteratura, codici (Semeraro, 2011, p.104).



## 5.2 Il difficile rapporto tra essenziale e opzionale

La scelta di estrapolare, rispetto agli anni precedenti, una parte del curricolo da considerarsi essenziale, per “liberare” parti del tempo scuola con connotati differenti rispetto alla lezione disciplinare, sembra aver catalizzato l’attenzione soltanto di una parte dei docenti. Mentre una generica “mancanza di tempo” è riportata praticamente in tutte le interviste, ci sono insegnanti che segnalano una difficoltà più specifica, ovvero di non essere in grado di fare una scelta rispetto al curricolo in termini di essenzialità/non essenzialità. La questione è declinata con sfumature diverse: dal ritenere che ciò non sia proprio possibile, al considerarla un’operazione “a freddo”, formale ma non sostanziale, a considerarla un esercizio dannoso per il lavoro in classe: «è una fotografia in difetto dell’esistente» (4-SP).

Su questo punto le variazioni di interpretazione seguono alcune linee:

Una prima differenza è tra insegnanti della scuola primaria e della scuola secondaria di I grado, ma non si tratta di una cesura che attraversa la totalità e neppure la maggioranza delle interviste; è piuttosto molto marcata solo in alcune di esse, in modo da far pensare all’effetto di una contingenza (l’orario è risultato effettivamente sbilanciato per alcune persone) o ad una percezione soggettiva isolata, legata ai propri desideri. Emerge comunque, nella visione degli insegnanti della scuola primaria, un parametro del “programma” più flessibile e meno centrale: se avvertono di avere meno tempo rispetto al passato da dedicare alle attività strettamente disciplinari, avvertono altresì che sono le classi ad essere cambiate, i modi di lavorare dei bambini. Soprattutto nelle prime classi la percezione di avere un riferimento curricolare diverso è stata poco avvertita, perché la caratterizzazione disciplinare del tempo scuola non è forte e c’è l’esigenza di cambiare spesso attività, argomento, proposta.

Io quest'anno sono in prima elementare, magari la sto sentendo un po' di meno questa cosa, perché comunque in prima elementare addirittura facciamo tutto in un unico quaderno, anche la suddivisione delle varie discipline è molto più blanda. Però per esempio a livello di programmazione, e anche a livello di organizzazione poi dell'orario, le cose sono cambiate. (12 – SP-1.1)

Il grosso secondo me di questa nuova organizzazione va a sentirsi alle medie; le elementari io credo che abbiamo risentito un po' poco. (1-SP-1.1)

Si percepisce la “consistenza” dei saperi disciplinari veicolati dalle altre attività, anche quando l’insegnante non è direttamente coinvolto e comunque non è chiamato a formalizzare delle valutazioni sugli apprendimenti:

[...] forse è un'esigenza e forse anche un po' una pretesa dell'insegnante, no? Dire «devo avere tutto sotto controllo, devo avere tutto...» E quindi io questo lo so, e devo continuamente fare un'operazione su me stessa, dicendomi, c'è anche [*la collega*] che comunque fa italiano, e nel sapere essenziale c'è anche il suo pezzo. (7-SP-1.3).

Una seconda demarcazione è rintracciabile tra discipline diverse. Sono soprattutto i docenti che da ordinamento hanno una maggiore quantità di ore a soffrirne la riduzione e a non avvertire il lavoro svolto in un altro ambito di attività (ad es. gli O.L.) come un contributo alla propria disciplina, magari condivisa con altre:

Io invece non sono contenta per niente mi son sentita tirare via troppe ore ... anche in una scuola media normale dieci ore di lettere ci sono, io ne ho sette scarse e questa è una differenza eccessiva. Secondo me quello che dobbiamo fare, per quanto [*una collega*] dica “essenzialissima”, io per italiano non riesco ad essere essenziale e neanche per la storia e neanche per la geografia... abbiamo passato non so quanti giorni a cercare di fare i saperi essenziali per dirottare sugli open learning le cose non essenziali. Io son convinta che forse per la matematica ci riuscite ma per l'italiano è pressoché impossibile distinguere l'essenziale da non-essenziale, perlomeno io non ci riesco. (SCP-FG-4-7).

[...] in italiano i saperi essenziali è difficilissimo. Perché poi ci viene chiesto che la grammatica sia fatta tutta, perché in quinta è previsto di averla fatta tutta; anche lì ho fatto fatica perché si fa fatica, cioè nel senso... per lo scrivere devi metterci tutto, la sintassi, l'ortografia, la grammatica, la morfologia, cioè non sono cose che i bambini...cioè perché si pensa che i bambini siano una scatola e tu metti dentro, e via (7-SP-1.3).

Ci sono invece discipline più “deboli” per le quali l'apertura di spazi diversi all'interno del curriculum è stata l'occasione per andare oltre ambiti orari ristretti e intensificare la collaborazione interdisciplinare:

...la lingua straniera è un settore che in qualche modo rimane un po' scollegato dagli altri settori normalmente; in questa nuova organizzazione, con l'esigenza di fare gli OL, e con la carenza di orari con i bambini, ha fatto sì che abbiamo deciso di fare gli OL in inglese, collegandoli con i gruppi espressivi; per cui io ho messo a punto un progetto di teatro in inglese. Che poi si è anche mescolato col progetto di musica. Una marcia in più, una marcia in più... cioè io ho avuto proprio

l'impressione che le nuove tecnologie e il teatro in inglese hanno reso l'inglese non una cosa che si studia, ma una cosa che fa parte della nostra vita scolastica. (3-SP-2.2).

- Una terza posizione tra coloro che hanno operato una riflessione personale rispetto al curriculum essenziale – perché, ripeto, molti hanno dichiarato di aver regolato la propria mediazione didattica senza rivolgimenti – è quella di chi ha colto l'occasione per essere più centrata/o sugli obiettivi, evitare le ridondanze, calibrare il lavoro sulle esigenze dei bambini. Da annotare che alla domanda, posta genericamente, sui cambiamenti introdotti dalla “diversa organizzazione”, i docenti hanno ricondotto immediatamente le attività di O.L., il tutoring, lo studio autonomo e l'avvio del progetto di Scuola 2.0, ma non hanno identificato la ridefinizione del curriculum in termini di “essenzialità” come elemento saliente, caratterizzante del percorso. È come se il lavoro di riduzione e riscrittura del curriculum delle diverse discipline, messo in atto soprattutto all'inizio dell'anno, non avesse avuto una consistenza profonda rispetto poi alla programmazione annuale e alla proposta didattica: la mancanza di tempo è un problema per i docenti e li induce a guardare con occhio critico ai dispositivi che hanno preso il posto di attività disciplinari in senso stretto, quasi dimenticando che proprio la revisione dei saperi essenziali costituiva il pre-requisito per l'insieme delle scelte operate. Il curriculum appare “essenziale” più in funzione della quantità di tempo a disposizione che di una riflessione epistemologica che ridiscuta i percorsi didattici attraverso una rilettura delle strutture delle discipline.

La riflessione sul *core-curriculum* è pertanto poco sviluppata nel corso dell'anno: più che la definizione dei saperi essenziali, a dettare i tempi ed i modi delle programmazioni disciplinari sono le caratteristiche delle classi e le differenze individuali nell'apprendimento, rispetto alle quali viene “regolata” la didattica.

[...] avrei desiderato avere più ore disciplinari, questo sì, una giornata scolastica che durasse magari fino alle 6, per poter fare con più calma il lavoro. Quindi un po' sì, ho dovuto un po' screamare. Però il mio problema è stato anche che dovendo andare molto lenta nel lavoro, avendo [*molti alunni*] DSA, un po' è stato anche per quello; cioè quello che io a volte facevo in due ore, quest'anno l'ho fatto in quattro; però devo dire, penso che quelle cose che abbiamo fatte, siano state ben fatte, anche come ritorno sull'apprendimento. Sì, il tempo sembra sempre poco, anche se questo poi un po' ti costringe a non perdere tempo e ad andare subito al punto. (9-SP-2.4).



...ho imparato a creare degli ambienti in cui ci potessero entrare tutti, e ognuno al suo livello. Quindi più che lavorare sui singoli contenuti, cerco di lavorare su una cosa che comprenda più possibilità di approccio, più possibilità di ingresso secondo le proprie capacità personali. (1-SP-1.5).

...Variando il tipo di proposta, cioè proponendo attraverso strade diverse lo stesso tema; quindi attraverso approcci diversi, cercando di vederla da punti di vista diversi; e poi anche aspettandoli, perché le modalità dell'apprendere sono diverse, ma sono diversi anche i tempi. (16-SP-1.5)

Introdurre una parte del curriculum connotata in termini di opzionalità è uno degli aspetti del progetto di innovazione messo a punto a Scuola-Città Pestalozzi. L'idea di "opzionalità" appartiene ed è appartenuta, infatti, alla scuola di base italiana in termini molto marginali e sempre come ambito di attività di rango inferiore rispetto a quelle compiutamente scolastiche. L'esempio più diffuso è stato quello del doposcuola a scelta delle famiglie, e in questo senso opzionale, caratterizzato però dal fatto di essere un servizio di tipo educativo-assistenziale. L'esperienza delle "Attività integrative", negli anni '80, è stata un esempio di curriculum opzionale, nel senso che la scuola articolava la propria offerta nella "scuola del mattino", quella "vera", in cui veniva svolto il programma delle diverse discipline e valutati gli apprendimenti, e nella "scuola del pomeriggio", seppure assegnata a docenti in organico e non a personale esterno, su scelta delle famiglie, nella quale non venivano svolti i compiti a casa, come nel doposcuola, ma erano portate avanti attività a carattere prevalentemente laboratoriale, uso di linguaggi espressivi, progetti interdisciplinari, lavoro di gruppo, una sorta di coabitazione tra il modello della scuola tradizionale e una parte del Tempo pieno, che non modificava il curriculum "formale" ma sicuramente quello "sostanziale". Il concetto che non tutta l'esperienza scolastica debba essere definita in modo uniforme per tutti si può rintracciare nella normativa sulle "quote" del curriculum: l'art. 8 del D.P.R. 275/1999 assegna alle scuole la possibilità di determinare una quota del curriculum obbligatorio, scegliendo liberamente discipline e attività da proporre nel proprio Piano dell'Offerta Formativa al fine di:

- valorizzare il pluralismo culturale e territoriale, pur nel rispetto del carattere unitario del sistema di istruzione, garantito dalla quota definita a livello nazionale;
- rispondere in modo adeguato alle diverse esigenze formative degli alunni, che si determinano e si manifestano nel rapporto con il proprio contesto di vita;

- tenere conto delle esigenze e delle richieste delle famiglie, degli enti locali e, in generale, dei contesti sociali, culturali ed economici del territorio di appartenenza delle singole scuole.

Le formule citate hanno in comune il fatto di interpretare l'idea di opzione, flessibilità, differenziazione, sempre dal punto di vista "dell'offerta", anche quando invitano a corrispondere alle esigenze formative degli alunni; si tratta infatti di riconoscere dei bisogni (degli alunni, delle famiglie, del contesto sociale) e di dare risposte, mentre non viene espressa l'idea che la scuola contempli, nel suo curriculum, il fatto che non tutti facciano le stesse cose e che una parte possa essere scelta.

Cosa pensano i docenti di SCP dell'attività denominata, fin dal primo momento, "*Open-learning*"? La formulazione scelta orienta per un apprendimento che si sviluppa con una modalità "aperta", non rigidamente precostituita: un'idea di apprendimento interpretabile. Un tratto che emerge è l'affinità con una serie di momenti strutturati del tempo scuola già messi a punto nel passato: i gruppi espressivi nel I biennio (attività legate ai linguaggi espressivi artistico, musicale, teatrale e corporeo), i gruppi a 4 mani (lavoro a coppie per la realizzazione di un progetto), i gruppi su misura (attività per il potenziamento delle competenze matematiche e scientifiche), i gruppi opzionali (i più diretti "antenati" degli O.L.).

Nel primo biennio è stato abbastanza semplice, non ci sono stati grossi cambiamenti rispetto a quelli che erano i gruppi espressivi degli anni precedenti. (4-SP-2.1)

...nel 2° biennio devo dire che grossi cambiamenti non ci sono stati, perché una sorta di open learning era sempre stata fatta; non abbiamo dato molta opzionalità, anzi quasi nulla (12-SP-2.1)

Questa è stata un'altra difficoltà; molto dibattuta anche fra noi insegnanti, e alla fine cosa è venuto fuori? Che quello che abbiamo fatto in realtà non sono dei veri O.L., perché sono pari pari i "Quattromani" che si facevano gli altri anni; (1-SP-2.1)

Secondo me alla fine forse insomma non è molto dissimile, peggiorandolo un po', dalla proposta Vispa Teresa degli anni precedenti. (5-SM-2.1)

Vi è quindi una sostanziale continuità di questa parte dell'esperienza scolastica con altre proposte messe a punto negli anni precedenti, nel senso che non si è trattato solo di dare un nuovo nome a qualcosa di già sperimentato ma di riannodare, in un certo senso a posteriori, nel concetto di O.L., molti fili dipanati in passato. Questa non è però

un'interpretazione univoca: può essere dovuto al fatto di aver effettivamente precorso rispetto all'anno 2011/2012, una flessibilità del curriculum e dell'espressione di scelte da parte degli alunni/studenti, attraverso proposte con un nome differente ma con alcuni denominatori comuni. Oppure si è trattato di una difficoltà a mettere a fuoco il concetto di "apprendimento aperto" e di opzionalità, tale da far ricorrere a modelli già sperimentati in passato, per sopperire alla mancanza di soluzioni concrete per un'idea nuova.

Nelle interpretazioni – dal mio punto di vista compatibili ambedue con ciò che è stato realizzato – quello che emerge da parte dei docenti è la difficoltà ad "espandere" il concetto di O.L., a sviluppare il nucleo concettuale e condividere percorsi concreti e modelli. È come se ciascuno imboccasse una strada diversa con la convinzione di aver trovato la formula "giusta" salvo poi soffermarsi ad un certo punto del percorso e proseguire con la sensazione che nessuno dei percorsi intrapresi sia fino in fondo coerente con l'idea di partenza.

Allora, all'inizio non avevo assolutamente le idee chiare; l'ho interpretato nel tempo, ho cominciato a capire quello che secondo me dovrebbe essere un OL. Perché sono partita proprio da zero. [...] ho avuto la sensazione che si tratti di un grosso progetto, un progetto che occupa tutto l'anno scolastico, un bel progetto, però non sia un OL; e invece io penso che l'OL sia, possa essere sia interdisciplinare, anzi secondo me la vera vocazione dell'OL è quella di essere interdisciplinare; e secondo me bisognerebbe partire dalle esigenze dei bambini col gruppo classico, quindi un OL non può cominciare a settembre, ma deve necessariamente cominciare a anno inoltrato, in modo di partire dalle necessità dei bambini, dalle loro esigenze, o anche dai loro interessi; e rivolgersi ad un nodo disciplinare ed interdisciplinare, e vederlo da punti di vista diversi. E io mi sono fatta, mi sono chiarita un pochino le idee durante l'anno, mi sembra che questo possa essere per me, ecco; e poi uno spazio aperto, fluido, mentre in questi OL di quest'anno, secondo me siamo stati un po' troppo... Almeno, per quel che mi riguarda, l'esperienza che ho fatto io, siamo stati un po' troppo strutturati. (2-SP-2.1)

Se l'OL voleva portare appunto l'apprendimento aperto, allora [*in passato*] avevamo percorso la strada di lavorare, lavorare per progetti, che fosse un progetto continuativo durante l'anno, e fosse un progetto svolto per una parte dell'anno, e abbiamo fatto tutte le varie esperienze; perché non riflettiamo sul percorso fatto, e vedere cosa e perché e in che senso lo chiamiamo [*in modo diverso*]; oppure, l'altro percorso è quello dei gruppi; gruppi per una cosa, gruppi

per un'altra, gruppi per un'altra, gruppi che partono da una variazione su quelli che erano i gruppi interclasse, nati come gruppi interclasse, che però per i bambini avevano un senso molto più approfondito, molto più disteso, perché erano su linguaggi espressivi. (15-SP-2.1)

Mah, io ne ho fatti due di *OL*, non è che poi sia molto soddisfatto, perché secondo me funzionavano meglio gli opzionali; cioè gli opzionali erano doppi, che i ragazzi sceglievano, e che erano chiari come obiettivi, avevano la realizzazione di un prodotto, ecc...(16-SM-2.1)

Io non credo di aver fatto una cosa particolarmente nuova, ho fatto quello che avrei fatto in classe. (13-SP-2.1)

Vengono espressi molti aspetti di criticità. Il primo è il rapporto tra le attività *O.L.* e le discipline: ci possono essere interi curricula disciplinari sviluppati attraverso attività differenti portate avanti da gruppi di alunni della stessa classe? Oppure gli *O.L.* accolgono gli approfondimenti disciplinari, tutto ciò che non è essenziale nel curriculum? O viceversa, la natura di attività *open-learning* è trans-disciplinare, centrata su progetti o oggetti del sapere con molteplici legami con l'universo dei saperi? Il concetto di opzionalità può essere declinato anche come scelta dell'insegnante di cosa proporre? Un aspetto interessante, dal punto di vista del processo di ricerca/azione da parte degli insegnanti, è stato il fatto che nei diversi bienni siano state adottate, senza che ciò fosse previsto, soluzioni molto diverse, che sono poi emerse attraverso le prime rilevazioni da parte della commissione di ricerca (cfr. p.83). In questo senso si sono prodotte delle elaborazioni collettive non omogenee ma confrontabili e stimolanti per lo studio della sperimentazione, sia dal punto di vista dei prodotti che dei processi di elaborazione collegiale:

...intanto non è stata una interpretazione individuale, non si può fare una interpretazione individuale dell' *O.L.*, va fatta una interpretazione di gruppo (1-SP-2.1)

Abbiamo fatto un gran lavoro di team noi, nel primo biennio (13-SP-2.2)

La sensazione dei docenti è quella di non aver centrato completamente lo “spirito” con il quale erano stati concepiti gli *O.L.*, ma di aver operato degli “accomodamenti” rispetto a sollecitazioni di tipo diverso, lo svolgimento dei curricula, i tempi per tutte le discipline, i condizionamenti delle esperienze passate...

Se si fanno degli *O.L.* di area si dice... no questi sono fatti per imparare, per approfondire degli aspetti specifici; ma se si dovessero fare degli *O.L.* il cui centro è più materie, ci vuole un prodotto finale un pochino soft (1-SP-2.3);

*[occorre]* un prodotto comune; perché poi in questo modo i bambini sono anche più operativi dal punto di vista personale, ci mettono del loro, non noi del nostro. In questo caso noi gli abbiamo offerto delle cose, invece in questo modo *[nell'altro modo]* gli si chiede di costruire insieme un percorso; e poi secondo me invece se ci sono degli OL di area, si dice no, questi si fanno per approfondire...(1-SP-2.2)

Un secondo aspetto, infatti, è quello della scelta, rispetto alla quale le soluzioni adottate sono apparse timide, lontane da un vero cambio di prospettiva rispetto alle attività di gruppo degli anni precedenti. La possibilità di opzione da parte dei ragazzi è stata giudicata dai docenti stessi limitata e le proposte sono state concepite separatamente nei quattro bienni, senza dar luogo ad un “percorso curricolare” della capacità di esercitare una scelta consapevole nel corso degli otto anni. Le osservazioni degli insegnanti riferiscono infatti le problematiche legate alla scelta:

Io ho forti dubbi sull'arrivare all'opzionalità senza aver fatto un percorso prima insieme ai ragazzi. Quindi credo che possa essere interpretata l'opzionalità come una formula di lavoro da fare in un primo tempo con i ragazzi, quindi far scegliere anche a loro almeno i campi di azione. Altrimenti così ho idea che scelgono un titolo...(1-SP-2.1)

...quando noi siamo arrivati a pensare alla opzionalità, ci siamo resi conto che comunque i bambini di questa età qui sceglievano, o in base a cosa faceva, a cosa aveva scelto l'amico, o in base al luogo dove veniva svolta la cosa, cioè se era in giardino, oppure in palestra, o... o alla simpatia per l'insegnante; quindi dovevamo levare queste... assolutamente queste...queste tre cose non le dovevamo prendere in considerazione. (19-SP-2.1)

Se scegli di fare una cosa a ottobre, scegli al momento, almeno i ragazzini non possono pensare in tempi così lunghi, e quindi se poi arrivano a marzo niente, secondo me la scelta non è più poi tanto una scelta...(14-SP-1.2)

Si introduce l'idea di un percorso che deve snodarsi nel corso dell'intera scuola del I ciclo in relazione a delle competenze strategiche, da articolare tra momenti dell'esperienza scolastica per i quali sono “allestiti” ambienti di apprendimento diversi per scopi, tempi, spazi, raggruppamenti, strumenti...

Chi ha il compito di tenere le fila dei diversi “fili” che si intersecano sono i docenti, ai quali è richiesta la consapevolezza, in una dimensione inter-soggettiva, delle componenti di questo curricolo, tutt’altro che lineare, che si configura come un intreccio di tanti curricula.

secondo me dovrebbe essere fatto, recuperato, il ragionamento di quello che noi facciamo su quello che diciamo di fare, ma che poi in realtà non andiamo veramente a fare; su quello che significa una certa operazione sugli 8 anni. Cioè per arrivare in fondo a una certa cosa, da che cosa cominciamo, con quale specificità e quale opportunità per quell’età, con il quale specificità e opportunità di progresso rispetto a quell’obiettivo in un’altra classe, e via e via; e secondo me la cosa utile sarebbe proprio quella di avere un’attenzione proprio a questa complessità diciamo così del curricolo (15-SP-2.2)

La complessità del curricolo richiama però anche l’idea di reticolarità delle esperienze proposte, che rischia invece di disperdersi, di frantumarsi:

Assolutamente solitario, assolutamente, ed è emerso chiaramente all’esame di 3<sup>a</sup> media. Cioè ognuno faceva le domande che riguardavano la propria disciplina, e non c’era la possibilità di integrarsi... Perché, perché se non si è mai lavorato insieme, come si fa a fare domande, di che cosa si parla? E poi un’altra cosa secondo me, che l’esame di 3<sup>a</sup> media ha fatto in maniera evidente emergere; gli open-learning.... praticamente nessuno ha chiesto niente degli open-learning a questi ragazzi; quindi, come mai, o per lo meno pochissimo; mentre se è una cosa così importante, doveva venire fuori all’esame. (16-SM-1.2)

R: «Quali difficoltà ha incontrato? »

«Carenza di tempo, e poco collegamento con altre discipline.» (5-SM-1.2)

Se l’idea di veicolare la capacità di scelta non è stata messa a fuoco in modo chiaro e condiviso, le attività O.L. hanno presentato comunque degli importanti tratti comuni. Intanto sono stati caratterizzati da una metodologia attiva e laboratoriale e da una elevata collaborazione all’interno dei gruppi di biennio:

Le storie le scrivevano dei bambini di seconda, più esperti nella scrittura, però le ideavano più che altro i bambini di prima, in coppia con un bambino di seconda. (4-SP-2.1);

Il lavoro dell’ O.L. l’ho interpretato come un lavoro di tipo più pratico-applicativo di quelli che riguardano gli apprendimenti. (3.SP-2.1);

avendo a disposizione io lo spazio dell' O.L., quindi dove poter applicare una didattica laboratoriale, ho diciamo dedicato proprio le ore di disciplina a lezioni più tradizionali. (10-SM-2.1)

[*gli O.L.*] sono comunque molto vicini al vissuto, e quindi rendono...l' O.L. è il punto di forza dell'apprendimento (2-SP-2.3)

Un elemento che i docenti “agganciano” alla mediazione didattica che ha caratterizzato le attività O.L. è la motivazione, anche su questo punto vengono espresse riserve da parte di chi ha lavorato nei “bienni alti”, cioè dalla V elementare alla terza media:

Più volte mi è capitato che i ragazzi invece nei momenti più curriculari citassero i lavori che avevamo fatto in quell'ambito lì. (4-SP-2.3)

...poi essenzialmente rimangono degli ambiti, questo qui dell' O.L., molto manuali... Manuali o comunque espressivi, e secondo me ne hanno un bisogno... Quindi loro mi sono sembrati veramente molto soddisfatti. (7-SP-2.3)

Non sono sicurissimo se questi che abbiamo fatto, abbiano veramente dato un impatto positivo, non lo so; io qualche dubbio che l'ho, proprio perché erano un po' troppo slegati da quello che si faceva in classe. (16-SM-2.3)

[*un impatto positivo sulla motivazione*] per quello che riguarda i piccoli, senz'altro; per quello che riguarda la quinta e prima media, anche; ho lavorato molto bene con loro; ho fatto più fatica con la seconda media-terza media, perché mi sembra che loro abbiano tante altre cose per la testa. (3-SP-2.3)

La motivazione è sempre alta nel momento in cui c'è qualcosa di pratico, ce l'hanno una grande motivazione, sarebbe stata sicuramente maggiore se avessero potuto scegliere l'attività. (5-SM-2.3)

Il tempo ritorna come elemento problematico, in quanto gli O.L. sono rigidamente strutturati e predeterminati, a differenza del laboratorio disciplinare, nel quale la “durata” degli “argomenti” e dei “percorsi” è mediata dall'insegnante in relazione al gruppo di alunni.

Io credo di aver fatto degli errori di valutazione del tempo necessario, ma d'altra parte la valutazione del tempo è fatta anche sulla base dei ragazzi che hai, quindi finché non li hai, non ti rendi conto di quanto... quindi questa gabbia dei quattro incontri io l'ho trovata veramente problematica, soprattutto nel quarto biennio, dove incredibilmente, pur avendo una maggiore autonomia perché sono più grandi, però si distraggono molto più facilmente, sono meno concentrati, e utilizzano molto male il tempo a disposizione.

Per cui in molti casi, o non hanno finito il lavoro, o c'erano più proposte da fare una di seguito all'altra come variazione del lavoro, qualcuno l'ha fatta, qualcuno no, qualcuno si è fermato alla prima proposta. (5-SM-2.1)

La percezione del funzionamento della nuova organizzazione è data da una “miscela” di componenti (la “complessità” dell’ambiente di apprendimento) rispetto alle quali i docenti mettono a fuoco di volta in volta dei singoli aspetti a seconda della domanda, con la consapevolezza però delle interrelazioni tra tutti gli elementi, che diventa anche amara in relazione alle difficoltà. Oltre agli estratti delle interviste che sostengono le categorie di analisi dei diversi aspetti del progetto, ve ne sono alcuni che sviluppano riflessioni complessive sull’insieme dei dispositivi e centrano proprio il rapporto tra apprendimento più diretto dal docente (laboratorio disciplinare) e apprendimento aperto (O.L.), tra attività e raggruppamenti, tra mediazione didattica e lavoro docente:

La prima cosa che mi viene da dire, cambierei, nel senso che recupererei un aspetto del passato, è l'interazione nella progettualità del team docente, e quindi quelli che noi un tempo si chiamavano progetti multidisciplinari, ecco, io ho nostalgia di quel tempo, perché mi sembrava che già allora ci fossero presenti degli aspetti di questo nuovo progetto, che poi invece sono andati perduti, e col nuovo progetto non gli si è dato abbastanza spazio, ecco. Questo della progettualità, degli insegnanti ma anche dei ragazzi. Quindi ascoltare i ragazzi anche in fase di progettualità. Questo quest'anno non c'è stato, laddove pochi OL hanno avuto l'aspetto dell'opzionalità, però anche dove c'è stata, era un'offerta degli insegnanti, i ragazzi dovevano scegliere, fra l'altro senza avere ben chiaro che cosa scegliessero. Invece in quella fase lì, dare spazio ai ragazzi per progettare, e poi vedere che cosa si riesce effettivamente a mettere in pratica, dovrebbe dare anche a loro la misura che non tutti i sogni sono realizzabili, però si può cercare di portare i sogni nella realtà. (20-SM-7)

I docenti si pongono un altro problema, quello della valutazione, di come, cioè, riportare agli alunni un feedback rispetto al loro lavoro nei gruppi che contribuisca anche alla valutazione complessiva dell’allieva/o. Il tema della valutazione “moltiplica” la complessità del rapporto tra i percorsi disciplinari e quelli open, portando allo scoperto, in un certo senso, alcune contraddizioni esistenti tra il profilo “dichiarato” della valutazione degli apprendimenti e i caratteri istituzionali dell’ambiente di apprendimento. Se, infatti, i documenti sulla valutazione promuovono la valenza formativa di questo atto fondamentale per il processo di insegnamento/apprendimento, la trasversalità delle competenze e la necessità di guardare ad



ogni allieva/o persona nella sua globalità e non solo nelle singole performance, i passaggi formali che avvengono nelle scuole inducono a pensare che tutto quello richiamato sopra sia piuttosto distante da ciò che avviene tra i giudizi formulati dai ciascun docente in solitudine e i gli scrutini. I docenti di SCP si pongono invece la domanda di come ricomporre un quadro valutativo per ciascuno, al quale ogni segmento delle attività svolte dia il suo apporto. Il rischio delle attività O.L. è quello che gli elementi di valutazione dei singoli rimangano inespressi, non comunicati, non formalizzati. La questione, come già per la progettazione, ruota attorno alla possibilità da parte dei docenti di adottare, per ciascuna parte di attività nella quale sono coinvolti, comportamenti, strumenti e modalità di lavoro collegiali, mettere in circolazione le informazioni tra i docenti, connettere i vari aspetti, guardare le stesse cose, gli stessi alunni, da punti di vista diversi.

Un altro fattore al quale io ci tengo tanto è il discorso di valutazione, autovalutazione; che invece è stato un po' scarso, stesso discorso della valigia, prima *[una delle attività proposte]*, e ora anche su questo di poesia *[una seconda attività]* lo ho voluto io; non era molto d'accordo *[una collega]*, perché diceva «ma cosa si valuta, ma cosa si può valutare», dico mettiamoci qui, ragioniamoci, perché sicuramente si può valutare qualcosa, sia sul disciplinare, sia sul generale, sul complessivo. Poi alla fine siamo arrivati a un accordo sul complessivo, anche se io poi a quel punto individualmente mi sto segnando delle cose individuali; perché invece si può fare, perché quattro incontri in fin dei conti sono quattro incontri comunque, e tu hai un tot di bambini e comunque vedi come lavorano anche sul particolare, sulla disciplina proprio in sé, (7.-SP-6)

La composizione dell'intervista induceva a porre l'attenzione sul piano degli apprendimenti solo in termini indiretti; questa è stata una scelta intenzionale, perché ho ritenuto che, dopo un solo anno di attivazione del progetto, con la variabilità delle situazioni contingenti nella composizione delle classi, le risposte sarebbero state approssimative e, probabilmente, i docenti stessi avrebbero giudicato superficiale un quesito "sommativo" in tal senso. Agli intervistati è stato chiesto di mettere in ordine le parole apprendimento, autonomia e motivazione secondo la propria percezione dell'efficacia del progetto rispetto a tali aspetti: su 22 docenti, 13 hanno indicato al primo posto la motivazione, 6 l'autonomia, 1 autonomia e apprendimento e nessuno l'apprendimento (uno non ha risposto).

La soddisfazione espressa nelle risposte alla domanda 1.4. (Sei soddisfatta/o degli apprendimenti da parte degli alunni?), appare quindi riconducibile più al proprio operato

“personale”, alle proprie capacità di gestire la mediazione didattica, alla propria “expertise” di docente, che al progetto messo in atto.

### **5.3 Autonomi a quali condizioni?**

Il lavoro autonomo ha interessato il terzo e quarto biennio (V primaria e le tre classi di scuola media), ma è stata data a tutti gli intervistati la possibilità di esprimersi sulle domande relative a questa parte del progetto, proprio perché il complesso delle trasformazioni dell’ambiente di apprendimento è stato messo a punto dall’intera comunità professionale, anche se le scelte per la traduzione in azioni concrete (orari, modalità, strumenti) sono state compito dei gruppi di docenti titolari delle diverse attività. Tra i diretti interessati che hanno gestito l’attività c’erano quindi una maggioranza di professori della scuola secondaria di I grado e dal confronto tra i due raggruppamenti di interviste emergono delle differenze. Per i docenti della scuola elementare avere dei momenti strutturati e permanenti per il lavoro autonomo è stata un’opportunità, un valore aggiunto, uno stimolo e uno spazio di trasformazione:

C’è stata questa grossa risorsa del lavoro individuale, che però va orientato di più in questo senso; quest’anno in quinta si è fatto lavorare molto sulle loro scelte, nel senso che loro si organizzavano rispetto delle cose, un giorno potevano fare ricerca, un giorno esercitazione scritta, un giorno... Noi ci siamo limitati a dare gli schedari, e loro lavoravano sugli schedari; però se io dovessi andare avanti ora, ripartirei da delle verifiche che ho fatto, e gli preparerei a ciascuno il proprio “percorsino” personalizzato. (1-SP-1.5)

...l’abbiamo proprio presa sul serio questa cosa qui, ma nel senso che già hanno lo studio individuale alle elementari, si fa spessissimo; io personalmente sempre, proprio perché è una metodologia del MCE, per cui ho sempre preparato anche un cartellone grande, dove [segnare] le opzioni dei bambini settimanalmente, e quindi preparando, preparando degli schedari, preparando, preparando tutto questo materiale, sì. Certo è un lavoro per gli insegnanti, un “lavorone”, però devo dire che poi anche bambini si sono trovati subito bene; anche chi è in difficoltà, avere questa tabella organizzata, li faceva anche sentire sicuri, perché sapeva che poteva ritornare sopra quella cosa lì nello studio individuale; questo sì, sono proprio soddisfatta di questo. (7-SP-1.2)

Il lavoro autonomo “triangola” quindi con la differenziazione, con la personalizzazione (come spazio di espressione di desideri di approfondimento ancora più

specifica degli O.L. proprio perché individuale) e soprattutto con l'individualizzazione (come opportunità per conseguire e consolidare gli apprendimenti secondo i propri tempi e con strategie e strumenti calibrati sui propri bisogni).

Il lavoro autonomo è un “lavorone” per i docenti, presuppone che gli allievi abbiano a disposizione strumenti e materiali abbastanza strutturati per poterli gestire autonomamente, adeguati ai bisogni ed ai tempi. È inoltre necessario che vi sia un feedback da parte dei docenti, il rischio è che una guida direttiva molto attenuata proceda in maniera caotica, sbagliata, poco consapevole. Un altro aspetto che connota il lavoro autonomo è infatti quello della meta-riflessione e dell'autovalutazione da parte degli allievi: i docenti mettono in evidenza che, spesso, chi ha più bisogno di un percorso individualizzato va guidato anche nell'acquisire consapevolezza dei propri bisogni. In questo senso il lavoro che si presuppone “dietro” il lavoro autonomo va di pari passo alla costruzione della capacità di scegliere, emersa nel trattare nel paragrafo precedente il tema dell'apprendimento aperto: implementare queste due direttrici all'interno del tempo scuola significa anche alimentare una “mappa” di sollecitazioni, attività, proposte trasversali alle discipline ed alle esperienze che sviluppino la conoscenza di sé, la meta-riflessione, l'autovalutazione.

Il lavoro autonomo ha un effetto “moltiplicatore” sulla mole di lavoro dei docenti che si qualifica genericamente come “funzione docente”, in quanto ogni segmento curricolare va “pensato” per la sua mediazione didattica per il gruppo classe, con le differenziazioni che già questo passaggio comporta, e “tradotto” anche in attività – corredate con gli opportuni materiali – per la ripresa, il rinforzo e l'approfondimento dei diversi aspetti, passaggi, concetti a diversi livelli, quali possono essere quelli su cui concentrare il lavoro autonomo. A tutto ciò si aggiunge la necessità di “rivedere” i prodotti per e con gli allievi e riprendere il filo dei percorsi, anche ai fini della valutazione.

Però l'insegnante deve avere tutto il materiale; poi una volta dato il materiale, e fatte queste cose, se non c'è una correzione, cioè perché non deve essere fatto per essere corretto, però quanto meno un riscontro, o un report da parte degli insegnanti... Cioè se in realtà poi lui fa questa cosa, e se la fa male è tutto uguale, è chiaro che perde anche... Il ragazzo non sa neanche se questa cosa gli è servita.  
(16-SM-1.6)

Questo complesso congegno, continuamente regolato dai docenti, nel momento in cui incontra l'organizzazione della scuola secondaria di I grado sembra entrare in crisi.

Lo studio individuale non è secondo me è un'esperienza che si è svolta positivamente, se non nel senso di capire che la cosa fondamentale che non ha funzionato è la carenza di materiali ai quali attingere...in fondo si svolge in una classe, dove sì, c'è una lavagna [LIM] che però serve per le attività collettive, non hanno risorse, quindi se vogliono fare una ricerca, o se devono...è un po' un fare i compiti alla fine in modo insomma abbastanza superficiale. Spesso poi magari sono seguiti da un docente che magari non è in grado di approfondire l'aspetto disciplinare delle altre discipline, perché non sa a che punto sono arrivati; si era pensato di preparare delle schede, dei pacchetti, se n'era parlato anche in quella riunione collettiva; però prima di tutto ci vuole un sacco di tempo per preparare questi pacchetti perché non siamo attrezzati, non ce li abbiamo. (10-SM-1.5)

I punti dolenti sono la preparazione del materiale; questo è un punto dolentissimo, perché se non hai del materiale preparato al livelli diversi, poi i ragazzini non possono, anche te che hai delegato poi al tutor, come fai a dire al proprio tutorato, organizzati il tuo percorso se non hai il materiale; io non credo che un insegnante possa mettersi a fare un piano personalizzato; perché se tu consideri che magari un insegnante ha 3-4 classi. (16-SM-1.5)

La pluralità di docenti, con proporzioni diverse di ore in classe e di numero di classi, rende il tempo dedicato al lavoro autonomo difficilmente gestibile, soprattutto perché manca la possibilità di “orchestrare” gli interventi in modo collegiale. Appaiono questi i punti che fanno la differenza rispetto alla scuola primaria, dove i docenti prevalenti sono due e si incontrano ogni giorno in modo informale e una volta alla settimana nell'orario di cattedra per la programmazione.

Rispetto alle attività O.L., verso le quali vengono espresse riserve e un senso di “incompiutezza” nella definizione comune di cosa esse realmente debbano essere, a fronte però di una soddisfazione comunque presente in relazione alle proposte messe in pratica, il lavoro autonomo appare molto più delineato nella mente dei docenti per le caratteristiche che dovrebbe avere, ma risulta incongruente con l'organizzazione del lavoro docente.

Sono stati tempi morti quelli dello studio individuale non sono stati utili [...] probabilmente essere in otto e non in due a organizzare delle attività da poter fare nello studio individuale senza un momento in cui ci possiamo ricordare perché i consigli di classe sono sempre con i minuti contatissimi non riesci a parlare neanche dei problemi della classe che è già finito il tempo e quindi meno che meno a organizzare una cosa sensata. Ci son stati momenti dell'anno in cui loro non riuscivano a fare tutto quello

ognuno di noi dava per lo studio individuale e ci son stati momenti in cui loro chiacchieravano e cincischiavano perché dicevano non abbiamo niente da fare perché non essendoci un raccordo era pressoché impossibile riuscire a fare una cosa che fosse funzionale al fatto che loro hanno quel tempo e lo devono usare bene (21-SM-1.5)

Il lavoro autonomo non viene messo in discussione per i suoi presupposti, per la mancanza di percezione dei bisogni ai quali esso risponde; sono invece le modalità di gestione, in parte attivate dai docenti e per buona parte connaturate al modello organizzativo della funzione docente nella scuola secondaria, che hanno mostrato di non poter sostenere la proposta.

Penso che in una scuola a tempo pieno non possa mancare un momento di studio individuale; non si può assolutamente demandarlo solo a momenti extrascolastici, che già sono intasati da altri impegni; altrimenti veramente gli facciamo una vita a compartimenti stagni a questi ragazzi. Dentro le otto ore ci deve assolutamente stare un momento di studio individuale; dovrebbe essere più flessibile a mio parere, non limitato a delle fasce orarie precise molto ristrette. (4-SP-1.5)

Se nell'arco della settimana non ci sono dei momenti di lavoro individuale, finisce che il piano di lavoro individuale attiene solo a ciò che viene fatto a casa. (15-SP-1.5)

Lo studio individuale è stata secondo me la più positiva innovazione di quest'anno; cioè i ragazzi l'hanno accolta benissimo, hanno risposto nel primo mese o due, hanno sentito questo spazio proprio loro... e insomma si vedeva che lo percepivano come una cosa che gli serviva; se non che, poi, non ha avuto risposta da parte degli insegnanti, cioè piano piano si è afflosciato per una routine, per una mancanza di verifiche, per mancanza di materiali che i ragazzi non avevano per poter fare le loro cose; insomma, e quindi è scemato. Però è uno spazio in cui bisogna investirci. (18-SM-1.5).

L'autonomia degli allievi rappresenta una delle principali sfide che le concezioni più avanzate sul processo di insegnamento/apprendimento rivolgono alla scuola: promuovere le competenze trasversali, personalizzare il curriculum, individualizzare gli interventi, fare delle differenze un elemento di promozione, sono principi orientativi che investono la capacità dei docenti di "tenere insieme" la dimensione di gruppo con la possibilità di gestire tanti percorsi quanti sono gli allievi e quindi a mettere ciascuno in condizioni di lavorare anche in autonomia dal docente.

## 5.4 Docenti e tutor

L'introduzione della figura di un tutor per i ragazzi del III e del IV biennio rappresenta, come abbiamo visto nel § 3.3, una proposta sulla quale si intrecciano più elementi: l'evoluzione del curriculum di educazione affettiva messo in pratica per anni, il trasferimento di buone pratiche dalla scuola partner Rinascita-Livi di Milano, l'esigenza di conciliare un ambiente di apprendimento composito e potenzialmente disorientante con un accompagnamento dell'esperienza del singolo che ne garantisca l'unitarietà.

Il tutoring in questo anno, come ho accennato prima, fa parte di quelle poche cose che secondo me hanno gettato un seme di positività; questa è una cosa che può andare avanti bene, forse nella forma ormai sperimentata. (17-SP-3.1)

Gli insegnanti hanno affrontato il ruolo del tutor con la consapevolezza di entrare in un terreno di confine, delicato, tra l'interazione che caratterizza sempre il rapporto docente/discente e qualcosa d'altro, di cui hanno avvertito l'importanza ma che non avevano sperimentato in precedenza:

...io mi sono trovato bene, anche se insomma non ero... non sapevo se ero pronto . (18-SM-3.1).

...un po' spaesata all'inizio, però mi è piaciuto abbastanza. (4-SP-3.1).

...ho scelto di non esserci perché non avevo assolutamente le idee chiare. (15-SP-3.1).

Nel ruolo di tutor all'inizio ero molto perplessa, perché pensavo appunto di non avere assolutamente le competenze per poterlo fare, avvertivo, cioè avevo la sensazione di essere messa davanti a una cosa nuova, senza aver fatto una esperienza anche teorica diciamo...preparatoria...(10-SM-5.1).

La riflessione sviluppata dai docenti sul ruolo del tutor può articolarsi in tre direttrici:

- Ascolto e cura
- Profilo professionale
- Raccordo tra docenti

Rispetto al primo punto, la percezione dei docenti è di aver “colmato” in qualche modo uno spazio in precedenza scoperto, di essere andati incontro ai bisogni degli allievi; per quanto una rilevazione quantitativa non appartenga all'indagine che ho svolto, il concetto di ascolto è stato sicuramente riferito dalla maggioranza degli intervistati:

Molto bene, molto bene, molto bello, un'esperienza che ho fatto fatica ad accettare perché ho sempre pensato che il primo vero reale tutor sia un insegnante e quindi l'idea di andare a fare un tutor a un bambino... Però penso che nei bienni più alti ci sia quasi una necessità; ho visto che proprio i bambini hanno gradito, dalla restituzione che loro mi hanno fatto per loro è stata un'esperienza di forte appoggio. Da loro, quello che mi è stato restituito un po' dai bigliettini che mi sono arrivati, è stato quello di dire... «Grazie, mi sei stata di aiuto perché mi hai ascoltato». (13-SP-5.1)

...hanno veramente voglia di parlare con qualcuno che li ascolta, senza che gli debba dare un voto, e questo mi ha facilitato le cose, perché in generale diciamo almeno tre su quattro volevano venire, «quando mi chiami, quando mi chiami», ecco; oppure «ti devo raccontare questa cosa». Quindi hanno proprio voglia di farsi ascoltare, e devo dire che un pochino forse è anche servito insomma nel dargli una mano. (12-SP-5.1)

Bene, io mi sono trovato bene, mi è sembrato di poter essere utile in un ruolo diverso da tutti quelli che avevo ricoperto fino ad ora nella scuola. (4-SP-5.1)

Il tema della cura, ed in particolare quello dell'ascolto, sono stati ampiamente trattati in pedagogia e nelle scienze dell'educazione (Palmieri, 2003; Contini e Manini, 2007) sono stati declinati in un ventaglio di azioni da parte degli insegnanti (atteggiamenti, strategie comunicative e relazionali, progettazione di percorsi specifici) e da parte delle istituzioni scolastiche (formazione e aggiornamento per i docenti, attività di sportello da parte di professionisti esterni). La proposta messa in atto dai docenti di SCP si colloca all'intersezione tra la risposta soggettiva del singolo docente e la delega ad un soggetto esterno – che pure è presente, come in molte altre scuole – e si caratterizza per accogliere le dimensioni della cura e dell'ascolto nell'ambito delle funzioni di ogni docente, in un'interpretazione che va aldilà della relazione con i propri allievi, per diventare “servizio” finalizzato a supportare l'insegnamento all'interno dell'istituzione scolastica. La generalizzazione della figura di tutor dà la possibilità di sperimentarne i confini:

Io cerco sempre di tenermi molto sullo scolastico, però poi mi vengono a cercare anche per altre cose, capito; una che voleva un consiglio se andare in gita o non andare in gita, un altro che aveva avuto a che dire con un'insegnante perché gli aveva fatto un rimprovero secondo lui immeritato, ora se ne deve riparlare; cioè, in qualche modo si affidano. (1-SP-3.2)

Io ho bambini che non hanno assolutamente difficoltà scolastiche, è stato anche facile; però poteva diventare noioso, un esercizio senza scopo; invece con un paio siamo andati veramente oltre. (4-SP-5.1)

Ho avuto l'impressione che loro avessero molto piacere ad avere qualcuno che si preoccupasse per loro. Oltre al fatto che per esempio con una bambina non so, gli ho suggerito di fare delle mappe, lei è tornata per dirmi che le aveva fatte e che ha funzionato. Quindi credo che l'aspetto più positivo del tutor è che i ragazzi hanno molto bisogno di sapere che qualcuno vuol sapere come vanno, se hanno difficoltà, questo è un lavoro che normalmente non so se le famiglie non svolgono più, o se loro non sono più disponibili a farlo con i genitori, non lo so; però questo senso di essere chiamati a chiacchierare di queste cose, non lo so, proprio con te, mi preme, voglio sapere come va; io almeno quelli che ho chiamato, ho trovato che erano contenti. Qualcuno mi fermava e mi diceva, guarda questa volta è andata bene la verifica, certo è una cosa che... è proprio l'idea che qualcuno ci tiene a te. ..(3-SP-5.1)

Si tratta quindi di una “estensione” del profilo professionale del docente (punto 2), che ha però le sue radici nelle competenze pedagogico-didattiche dell'insegnante stesso, senza collocarsi in un ambito psico-terapeutico, che risulterebbe estraneo e forzato. Il ruolo del tutor arricchisce la professionalità docente di una nuova funzione e soprattutto ne proietta l'esplicazione oltre la propria classe, nella scuola, in un intreccio di figure di riferimento; essere tutor di alcuni allievi diventa quindi parte del lavoro docente, che si avvale di strategie e approcci che attengono la propria formazione e la propria sensibilità, ma che possono anche essere oggetto di confronto, discussione e negoziazione con i colleghi. Da parte dei docenti emerge la caratterizzazione dell'”assenza di giudizio” da parte del tutor, e quindi l'opportunità che sia una figura terza rispetto alle valutazioni disciplinari (compatibilmente con la sostenibilità organizzativa, rispetto almeno ai docenti con prevalenza di ore in una classe), proprio per liberare da condizionamenti la comunicazione tutor/tutorato che è presupposto per una relazione autentica.

La cosa che mi è piaciuta di più di questi ragazzi, cioè del ruolo, è quella che si sono, si aprono molto, che ti vedono davvero secondo me come una figura altra rispetto a quella dell'insegnante. (8-SP-5.1)

Ho trovato dei grossi problemi per il conflitto che ci può essere fra il ruolo di tutor e il ruolo di insegnante, perché noi abbiamo, cioè gli insegnanti del consiglio di classe sono gli stessi; quindi se per qualche bambino ha funzionato, nel senso che è riuscito a



staccarsi da entrambi, probabilmente per altri no, quindi mi dicevano le cose che pensavano, oppure cercavano...[di mettere in atto] i soliti giochi che possono... le stesse dinamiche che possono venire in un contesto di classe con l'insegnante; quindi la si è avvertita come una figura di controllo, perché in un certo senso era anche inevitabile. (10-SM-5.1)

Parallelamente a ciò, però, gli insegnanti segnalano che il tutoring non può rimanere confinato nella qualità della relazione personale tra ragazzi e tutor: vi sono una serie di azioni che vanno messe a sistema perché la relazione divenga virtuosa ed efficace, oltretutto piacevole per i singoli. Il discorso ritorna così sulle categorie della collegialità e dell'organizzazione del lavoro docente, per la circolazione delle informazioni, il confronto formale e informale:

...però bisogna imparare tra di noi ad essere molto chiari su che cosa si vuole ciascuno di noi, e farlo sapere al tutor; allora il tutor può aiutare il ragazzino; se no io arrivo in fondo, e dico...eh già, questa non ha fatto questo, non ha fatto quell'altro, ma io alla fine lo so per modo di dire, l'ho saputo ora, capito...(16-SM-5.2);

Va chiarito bene il tempo, ma va chiarito anche, secondo me, che ci deve essere qualche incontro con gli insegnanti di classe per ragionare. (1-SP-5.2)

L'altra cosa invece che ho trovato un po' mancante, per un discorso di tempo, è il feed-back, cioè la possibilità di avere un feed-back, e di dare noi un feed-back agli insegnanti dei bambini che tutoriamo. (8-SP-5.3)

Ci deve essere più comunicazione fra me [*tutor*] e gli altri docenti sui tutorati, in un altro modo, perché nel consiglio di classe non c'è mai tempo per farlo, e poi anche un po' più tempo per i ragazzi, questo quarto d'ora secondo me ogni 15 giorni non è...è troppo poco. (9-SM-5.2)

La regolazione del profilo del tutor incrocia il tema della collegialità anche rispetto al concetto di responsabilità verso l'apprendimento; si tratta, alla fine, dell'esigenza di dare un senso ampio all'introduzione di questa figura, che vada oltre la capacità o meno di "occupare" degli spazi di relazione e di interesse verso il benessere degli allievi, per assumere una funzione di interlocuzione attiva e talvolta anche conflittuale, comunque orientata a "far propri" i problemi relativi all'apprendimento:

Una cosa che è evidente, è risultata evidente: ciascuno di noi aveva quattro alunni tutorati, bene... Ciascuno si doveva sentire in qualche modo... quando il ragazzino doveva arrivare lì si doveva sentire, non dico in prima persona, ma insomma non dico corresponsabile, perché quello assolutamente no, ma chiamato in qualche modo; io non ho visto nessuno dei colleghi che ha fatto questo, e quindi boh, qualche cosina da rivedere, c'è; deve funzionare un pochino meglio; perché uno che aveva il proprio tutorato, e che ha fatto certe cose in maniera molto, così debole, doveva dire ecco... come mai, io non sono riuscito a capire bene la situazione? (16-SM-5.2)

Il tutor può essere una risorsa nel rapporto, talvolta difficile, con le famiglie, purché, anche in questo caso, sia possibile trovare le modalità per l'incontro e lo scambio:

Io sono convinto che si possa osare di più, nel senso che secondo me il tutor potrebbe essere un ottimo collante anche con i genitori; potrebbe essere quella persona che in qualche modo è super partes anche nei confronti dei genitori. (8-SP-5.3)

Rispetto ai “modi di” implementare il tutoring, quindi, il tempo è di nuovo percepito come questione nodale, sia per quanto riguarda il momento dell'incontro tra tutor e tutorato, sia per consentire al tutoring di creare una circolarità tra tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo, tra l'insegnamento e l'apprendimento del singolo, tra il curriculum e i percorsi individuali.

Il problema degli orari è drammatico e degli spazi, perché non abbiamo spazi, quindi si gironzola cercando un posto libero; io lo ho dovuto fare al mattino alle 8 e un quarto, quindi non è il massimo, perché delle volte non erano arrivati, oppure facevi un po' di ritardo, ma io avevo quell'orario lì e basta. (3-SP-3.2)

Avevo veramente dei tempi ristretti. Perché quando loro potevano io stesso ero in classe; e quindi a volte gli dovevo quasi levare la parola di bocca per dire ok, torna in classe. (12-SP-5.2)

## **5.5 Tra delega e insofferenza: comunità che apprende, comunità che decide**

Ho ritenuto di poter organizzare le opinioni dei docenti sulla comunità scolastica, colta in un momento di cambiamento, di trasformazione, nelle seguenti categorie:

- La leadership educativa

- Il lavoro collegiale
- La comunicazione

La leadership educativa non è oggetto di ricerca nel progetto di SCP; non ne rappresenta, a differenza delle altre categorie attraverso le quali sono stati organizzati gli estratti delle interviste, un aspetto sul quale sia prevista una specifica riflessione da parte dei docenti. Come è stato riferito nel Capitolo 3-Parte II di questa dissertazione, la storia di SCP è intimamente legata all'idea di democrazia, perseguita e praticata in tutte le esperienze che la scuola ha proposto. Per questo il termine che più appare coerente con la struttura organizzativa formale e informale che la scuola ha praticato, è quello di “comunità”: comunità educante, comunità professionale, comunità di pratiche, che richiama i concetti di partecipazione diffusa, di responsabilità condivisa, di leadership distribuita (cfr. Parte I, §1.4 e §2.2). La stessa metafora della “Wikischool” è stata lanciata per proiettare nel paradigma della scuola del futuro, caratterizzata dall'impiego della tecnologia digitale e dall'interazione remota, i principi della condivisione e della negoziazione di significati.

Questo tema non era quindi “atteso” nel momento in cui ho messo a punto la traccia della ricerca empirica. Tra gli aspetti messi in evidenza nel corso della discussione registrata nel focus-group iniziale, però, gli elementi riconducibili alla “guida” del processo di trasformazione, al processo decisionale interno, alla condivisione delle scelte, sono stati molteplici e mi hanno indotto a proporre nella traccia di intervista un gruppo specifico di quesiti. L'approccio dei docenti è coerente con una scuola connotata da una leadership distribuita, da una rappresentazione “collettiva” e “complessa” della propria azione, in quanto quelle che vengono evidenziate sono criticità riferibili ad una concezione della propria struttura che è funzionalmente differenziata e non gerarchicamente ordinata: non si tratta di una insofferenza verso il ruolo di guida e approfondimento delle questioni assunto da alcuni, ma piuttosto di frustrazione per una situazione rispetto alla quale i docenti sembrano perdere il controllo dell'insieme:

In questo momento mi sembra che siamo molto eterodiretti, il progetto non passa attraverso la condivisione di tutti. Cioè lo sentiamo, c'è un gruppo di lavoro che ha tutta la nostra stima, e ha anche tutta la nostra ammirazione perché il momento non è facile, però non c'è molta osmosi su tutto questo gruppo di lavoro e il resto del corpo insegnante. (4-SP-6.1)

Qui io devo lamentare un profondo scollamento fra l'ufficio studi e il collegio, nel senso che noi, non so a chi tocca, se il problema è nel biennio; cioè nei miei bienni a me non

viene mai raccontato cosa viene deciso; tu dici è un problema tuo, devi chiederlo, però questo...per cui c'è un senso di un certo malcontento, perché ci sono tante cose da fare, di cui alcune, quelle decise dall'ufficio studi sono tutte cose molto urgenti, ma perché noi non sappiamo il processo attraverso il quale sono arrivate, e loro non sono sempre consapevoli di quello che stiamo facendo noi, ci sono dei momenti di grande stress. (3-SP-6.1)

Per gli insegnanti c'è lo sviluppo prossimale, lo stesso, uguale. Se io mi pongo obiettivi troppo avanzati, poi dopo non so dove e come arrivarci, quindi nello sviluppo prossimale andare avanti, allargare quindi le conoscenze e poi piano piano cercare di arrivare all'obiettivo che rimarrà sempre irraggiungibile, ma ci si avvicina. (16-SM-6.1)

Il profilo della leadership, quindi, coincide con quello della comunità: l'una non è concepita fuori dall'altra. L'articolazione del contesto di apprendimento messa in atto sembra portare spesso la struttura organizzativa "in tensione" ed i singoli in affanno nel tentativo di corrispondere alla molteplicità di sollecitazioni che si riverberano, in primo luogo, sull'agire professionale.

È possibile operare una ulteriore distinzione tra:

– le criticità che attengono la situazione contingente, il primo anno, i primi mesi di attuazione del progetto di sperimentazione:

...un'accelerazione eccessiva di quello che si è fatto, di quello che si è pensato. Si è voluto accelerare troppo, senza diciamo aspettare la maturazione anche di tempi più lunghi che potevano avere i colleghi. La situazione, diciamo, se te forzi la situazione, poi secondo me non raccogli. Questo io lo avevo sempre pensato, l'ho detto diverse volte, cioè si voleva procedere troppo velocemente, troppe cose, troppe cose insieme, troppe novità; con le troppe novità che cosa succede? Che perdi i punti di riferimento, dopodiché non sai più nemmeno te dove vai, e se l'insegnante non sa dove va, gli alunni come fanno a sapere dove andare? (16-SM-4.1)

È vero che c'è la sperimentazione, bisogna sperimentare, sono d'accordo; ma niente ci impedisce anche di fermarci un attimo e di dire: questa cosa va modificata. (16-SM-6.1)

Io penso che a volte a scuola città partono dei treni molto interessanti, ma ne partono troppi tutti insieme. (15-SP-3.1)

– da quelle che vengono invece evidenziate nel "merito" delle trasformazioni messe in atto:

Si sono avuti diversi momenti collegiali, o bienni alti e bienni bassi per parlare dell'andamento per esempio degli open learning o dell'andamento del tutoraggio. Però forse si è perso, avendo perso tanto del lavoro di progetto, perché spesso gli insegnanti di un open learning andavano avanti col proprio, avendo scelto insieme agli altri il proprio pacchetto, poi era quello che gestivano, e non tanto un ragionamento fatto con tutti gli altri. (1-SP-4.1)

- da quelle, infine, che sono percepite come “connaturate” a dei vizi d’origine della scuola stessa:

Magari sono delle posture organizzative che...dettate sempre dall’idea di fare tutto ai massimi sistemi, cioè non capire che per fare una cosa ci sono degli step; cioè uno sperimenta un gruppo, allarga, allarga, allarga e poi deve assolutamente prevedere anche cosa comporta da un punto di vista operativo delle risorse orarie questo tipo, quello che te vuoi fare; ecco, questo in questa scuola non esiste, e...tempi, non c'è poi, quando vai a raccogliere è come una rete bucata, ti va via da tutte le parti la roba. (18-SM-4.1).

Si invoca la condivisione, ma non si mettono le condizioni per poter assorbire e poter condividere realmente delle questioni... Dopo i nodi vengono al pettine. (15-SP-4.2).

L’attuazione del progetto, per quanto in continuità con molte attività del passato, sembra amplificare le criticità relative al funzionamento della collegialità. I docenti avvertono la sensazione di “galleggiare”<sup>141</sup> sulle azioni richieste dal progetto e di lavorare in una situazione di continua emergenza:

Tutti si soffre per mancanza di tempo, e sovraccarico, ci sono troppe cose da fare. E poi c'è la percezione che non tutti siano dentro a... Cioè che non tutti si stiano sporcando le mani allo stesso modo; nel senso che forse c'è chi si sente più affaticato, più caricato, e chi invece sembra che continui a fare le cose di sempre...(1-SM-4.1)

Queste cose non siano delle isole che vanno a togliere o a spezzettare il tempo dei bambini, perché questa è una cosa... [...] cioè dobbiamo pensare al tempo del bambino nella settimana, l'attenzione un po' dei tempi; non possiamo correre dietro sempre a mettere l'acqua alla gola a tutti, e a noi stessi insomma, oltre a quello che si fa, o

---

<sup>141</sup> “Surfing” è un’espressione mutuata dal mondo dei media, ad indicare la capacità di muoversi agevolmente nella rete alla stregua di un surfista che cavalca le onde, ma anche la superficialità a l’approssimazione che il movimento in rete favorisce. La rete, caratterizzata dalla complessità e dall’interrelazione degli elementi, è una metafora pertinente all’ambiente di apprendimento.

arrivare sempre ad avere delle cose che non sono finite, non sono corrette, che non sono completate, che non si sa quando poterle finire. (15-SP-1.6)

L'approccio critico non è "burocratico", non si tratta di rivendicare una contabilità minuziosa del tempo e degli impegni, ma piuttosto di evidenziare un bisogno, che è l'inadeguatezza del lavoro docente rispetto alle scelte organizzative e didattiche compiute per l'ambiente di apprendimento. Non ci troviamo in presenza quindi di una manifestazione di insofferenza verso l'esistenza stessa di una leadership, come talune espressioni indurrebbero a pensare, ma di una richiesta di maggiore e migliore comunicazione: è la modalità di distribuzione che rende inadeguata la leadership. Possibili soluzioni sono individuate, in senso diametralmente opposto a quello di una più ampia distribuzione, nella delega interna, ad un docente "distaccato" dall'insegnamento, o "esterna":

Lo strumento buono che Scuola-Città ha, è quello di avere degli organismi che a livello trasversale mettono insieme le persone a volte in verticale, a volte in orizzontale, cioè tutti questi strumenti che sono stati creati secondo me erano e sono quelli che servono, perché nelle altre scuole dove questi organismi non ci sono, se ne sente la necessità, oppure ci si accorge di quanto questa cosa sia anche delle volte quasi, sembra quasi una cosa lunare, che ci propone una cosa lunare quando invece per noi è una pratica...Secondo me quello che un pochino sarebbe necessario, è una mente pedagogica esterna a questi gruppi, di decisione e di discussione. E questa cosa qui non può farla uno fra noi. (15-SP-4.1)

Alla fine molti di noi [...] si stanno sempre più convincendo del fatto che forse ci vorrebbero alcune figure distaccate totalmente, probabilmente a rotazione, che facessero proprio da collante fra sperimentazione e la classe. (8-SP-4.1)

La pratica del confronto collegiale e la dimensione di comunità, a lungo praticate, sostengono il lavoro collaborativo dei docenti aldilà della pianificazione formale degli incontri:

È vero che gran parte del lavoro può essere fatto anche in momenti informali, però è difficile poi mettere insieme informalmente quattro persone da una parte e quattro persone da un'altra; si può fare fra due persone, poi le cose non funzionano molto bene. (14-SP-4.1)

Ora mi viene da fare il confronto con le scuole dove sono stata, cioè qui c'è sempre qualcuno con cui parlare, e scambiarsi delle opinioni; se uno ha un problema, il problema non rimane personale, ma si ha modo di avere sempre un confronto con

qualcuno che ti dà la sua visione, i suoi suggerimenti, poi ovviamente sei te che prendi la scelta, però questo è sicuramente produttivo. (19-SP-4.1).

La “familiarità” reciproca può sconfinare nella percezione negativa di una situazione caratterizzata da scarsa capacità organizzativa:

Penso che dobbiamo lavorare molto sugli aspetti organizzativi, che spesso sono lasciati, sono trascurati; per cui diciamo che l'aspetto di clima familiare che c'è in questa scuola un po' non facilita, nel senso che le cose sono un po' più fluide, non brilliamo per quanto riguarda l'aspetto organizzativo [...]trovo che non si sappia utilizzare al meglio i tempi, perché le ore per le riunioni ci sono, però forse non è facile raggiungere gli obiettivi in quei tempi; forse perché non siamo sufficientemente preparati quando andiamo a fare queste riunioni, oppure chi coordina non ha previsto un programma più strutturato, in modo che si arrivi poi a tirare le somme. (10-SM-4.2)

Questo è un problema delle riunioni più efficaci, perché a me sembra che no, assolutamente i tempi non ci siano, perché sono troppe cose; è anche vero che se ne spreca tanto. Si è provato a fare dei corsi, sulle riunioni efficaci, quindi ora come ora no, non c'è abbastanza tempo, però probabilmente se fossimo più funzionali, il tempo ci sarebbe. Io so che di tante cose vorrei parlarne di più e non ho tempo. (12-SP-4.2)

Il senso della comunità induce a riflettere e ad esprimersi sugli effetti dell'attuazione del progetto sulla comunità stessa, che appaiono consistenti soprattutto sul versante del lavoro dei docenti, della comunità professionale.

I cambiamenti sono stati tantissimi, forse non si percepisce bene quanto nelle medie siano stati grandi i cambiamenti di quest'anno; perché sembra che, va bene, dopo tutto si è cambiato nome a certe cose; no, non è vero, perché l'impostazione richiesta era completamente diversa nella testa delle persone, quindi si è richiesto un grosso sforzo; e questo grosso sforzo non sempre stato poi supportato da tempi, e da modalità anche di relazione e di discussione. E quando si va a fare un monitoraggio per aggiustare il tiro, secondo me, dovrebbe essere più importante la fase di ascolto, che quella di ripetizione della teoria. (10-SM-4.2)

A quelli riferiti sopra va aggiunto un fenomeno che potremmo definire di “chiusura” di fronte alla complessità delle relazioni e delle azioni da gestire, che gli insegnanti rilevano nelle loro modalità di lavoro e nei confronti delle famiglie. La programmazione settimanale nella scuola primaria, che viene svolta come biennio nelle prime quattro classi, si configura come un’“oasi”, per la sua sistematicità e puntualità rispetto al lavoro in classe.

La parte che ha funzionato meglio è stata la parte della relazione umana; il gruppo è stato coeso. E quindi questa parte qui io l'ho...anzi semmai quello che è mancato è stata la collegialità con tutti; ha funzionato bene il biennio e ci siamo un po' isolati; Effetti negativi sulla relazione tra docenti e alunni non vengono rilevati, e ciò è in sintonia con le risposte degli alunni al questionario proposto al termine dell'anno scolastico. (2-SP-4.3)

Posso dire che come capita a tutti gli insegnanti che sono alle elementari, il biennio è un momento di lavoro molto piacevole, molto utile, di cui io sono molto soddisfatta; cioè, mi sono trovata bene. (3-SP-4.2)

Guardando a ritroso l'anno scolastico appena trascorso ci si accorge che le energie assorbite dalla gestione di un complesso di trasformazioni hanno determinato un atteggiamento di chiusura anche verso i genitori, parte attiva nella comunità:

Mi pare che quest'anno un po' si è peccato in poca comunicazione, anche se poi ci sono state delle serate, quindi un po' è stato rimediato su questa cosa; però secondo me almeno per due terzi dell'anno eravamo così impegnati a parlare fra di noi, che abbiamo perso un po' di vista i genitori. (12-SP-4.4)

L'organizzazione delle serate di presentazione per le famiglie, con la proposta di simulazioni, sembra aver dato l'opportunità di aprire la "scatola nera" del contesto scolastico dopo la riorganizzazione data dal progetto: i docenti si confrontano e mostrano volentieri "frammenti" dell'attività didattica quotidiana, come se questo fosse anche l'opportunità per vedere con gli occhi di qualcun altro ciò che è stato faticosamente realizzato all'interno:

I genitori sono usciti camminando a mezzo metro da terra, perché l'esperienza in sé è stata un'esperienza divertente, gratificante, semplice, chiara dentro le cose; però il confronto fra di noi no, ognuno sembra tirare un grosso carico da solo, e essere abbastanza sull'orlo di una crisi di nervi in qualche caso. (1-SP-4-4)

Allora si è parlato di scuola in quanto anche comunità che tenesse conto dei genitori, o del lavoro dei genitori. (14-SP-4.4).

L'interazione a distanza, attraverso la piattaforma Moodle 'Pestalozzi@wikischool' messa a disposizione dal ITD di Genova, rappresenta un catalizzatore di posizioni: alcuni insegnanti percepiscono l'opportunità di "delocalizzare" il lavoro docente, rendere possibile l'interazione fuori dalle mura scolastiche e fuori dall'orario di lavoro, arricchire i momenti in presenza di una comunicazione che avviene anche quando non sono previsti o possibili



incontri programmati, liberare la collegialità da una serie di adempimenti burocratici. Altri avvertono un potenziale pericolo, dettato in parte dalle difficoltà di accessibilità e fruibilità dello strumento, in parte dal disagio a comunicare senza guardarsi in faccia, in parte alla sensazione di “pervasiione” delle tecnologie rispetto al tempo personale.

...riunioni lunghissime, si prendono delle decisioni già lì ristrette nel gruppo, e poi non gli si dà a gambe; forse i compiti non sono ben distribuiti, e poi manca assolutamente il raccordo con gli altri. È in questo veramente la piattaforma potrebbe aiutare, ma per il momento non c'è stato assolutamente ricaduta dalla piattaforma verso le persone della scuola. (10-SM-4.2)

Secondo me la scelta delle nuove tecnologie come oggetto di sperimentazione, è una scelta molto, è un settore molto molto difficile, molto impegnativo e che mette ansia. [...] è anche in gran parte responsabilità di chi all'interno del collegio vive con forte perplessità, diffidenza ed ansia questo tipo di passaggio, compreso me, assolutamente compreso me. Non lo abbiamo scelto, ci fa paura, non lo condividiamo del tutto, sappiamo di doverci fare i conti, ma se potessimo ci occuperemo d'altro. (4-SP-4.3).

Su questo io trovo sempre che non c'è stato il tempo collettivo, collegiale, di discuterne; il collegiale passa ormai attraverso il forum o in piattaforma, e io lo trovo troppo poco per noi, per delle scelte così...(4-SP-4.3).

## **5.6 Discussione dei risultati**

Nei paragrafi precedenti ho presentato i risultati della ricerca empirica in forma descrittiva, mettendo in evidenza le relazioni tra le parole dei docenti, il processo di trasformazione dell'ambiente di apprendimento in atto e i legami con il contesto più complessivo nel quale si è collocato il progetto di Scuola-Città Pestalozzi, coerentemente con la cornice teorica presentata nei primi tre capitoli della tesi.

Intendo invece sviluppare, in questo paragrafo conclusivo sull'analisi dei dati, una interpretazione di secondo livello, che ricomponga le categorie in una riflessione complessiva, supportata dalle premesse teoriche esposte nella parte I e proiettata sulle implicazioni riconducibili alla ricerca svolta, che saranno precisati e sviluppati nelle conclusioni.

Le interpretazioni date dai docenti in relazione al “come” si lavora all'interno della scuola evidenziano costanti riferimenti agli ambiti di ricerca indagati.

La prima delle prospettive individuate per trattare il concetto di ambiente di apprendimento era stata quella del socio-costruttivismo. È stato ampiamente argomentato nel Capitolo 3-Parte II come l'orientamento metodologico di SCP sia connotato in termini *student-centered*, di costruzione attiva e socialmente mediata dell'apprendimento. Lo studio di caso, che si è snodato tra l'analisi della documentazione e delle trascrizioni del focus-group e delle interviste ai docenti, conferma che nel progetto messo in pratica nell'anno scolastico 2011/2012 i riferimenti principali restano ancorati a quella prospettiva.

Ciò che è possibile aggiungere agli aspetti che sarebbero stati rilevabili anche in precedenza è in un certo senso l'incontro, o l'impatto, della prospettiva "contestualista" tradizionale (sintetizzata dall'idea che l'apprendimento sia interazione con la realtà materiale e immateriale e con la socialità) con, espresso in termini generali, il paradigma della complessità. È stato più volte ribadito in questa esposizione che ciò che caratterizza il concetto di "ambiente di apprendimento", uno dei concetti organizzativi delle teorie socio-costruttiviste, è proprio la visione complessiva prima che sincretica degli elementi che intervengono nell'apprendimento, una percezione insieme orizzontale (il contesto) e verticale (il processo). Messo in relazione all'ambito scolastico, questo "coglierne l'insieme" significa avere un'idea di scuola, una visione globale, un approccio al cambiamento che non può insistere su un solo aspetto ma deve affrontare la rete delle relazioni: la cornice culturale che in educazione accoglie le teorie di impronta socio-costruttivista incontra il paradigma della complessità e la rappresentazione della realtà da composita diviene, appunto, complessa, sfuggente, irriducibile, portatrice di domande più che di risposte.

Ritengo che questo tratto emerga con forza dalle interpretazioni dei docenti, la percezione che siano state ordinate una serie di azioni che sulla carta si presentano coerenti e invece rivelano profonde contraddizioni e presentano molteplici aspetti non previsti e difficilmente gestibili. Ciò costituisce un riferimento importante nel momento in cui si persegua il cambiamento e l'innovazione della scuola, la consapevolezza che non vi siano processi lineari e che ogni equilibrio sia provvisorio e si fondi su aspetti contingenti. Le problematiche espresse dai docenti, infatti, costituiscono esempi di quella riflessività che è stata da tempo indicata da molti autori come tratto distintivo dell'insegnante (Gordon, 1991; Damiano, 2007): essi hanno una "postura" critica, non meramente esecutiva, e soprattutto non adottano punti di vista meccanicistici, interpretano l'"errore" (ovvero i problemi emersi) in senso formativo. Dall'"angolo" di visuale della scuola, infatti, non si tratta di aderire in toto ad una prospettiva o a delle "mitologie" educative, forzando dentro una cornice esaustiva (il

cognitivismo, il costruttivismo, l'istruzione diretta) ogni decisione assunta, quanto piuttosto avere dei punti di riferimento che, indipendentemente dalla loro matrice teorica o epistemologica, siano in grado di interpretare le situazioni e fornire di volta in volta i “perché”, o i “come”, o i “che cosa” dell'azione didattica. Da questo punto di vista l'azione dei docenti di SCP può essere collocata nella cornice post-costruttivista richiamata nel Cap.1-Parte I, orientata alla predisposizione di dispositivi di facilitazione, con la consapevolezza che questi non hanno un rapporto meccanico con l'apprendimento, per cui la didattica si situa nell'intreccio, ovviamente, tra insegnamento e apprendimento, ma anche tra modelli teorici ed esperienza quotidiana e tra molteplici universi di significato (Shulman, 1987; Merrow, 2011).

Le trasformazioni dell'ambiente di apprendimento inducono gli insegnanti a riflettere proprio su uno dei cardini del socio-costruttivismo, la centralità dell'allievo:

mi sembra che in certi momenti si pensi alla scuola come se non ci fossero i bambini; cioè come se la scuola fosse una cosa diversa dalle classi e dalle cose che si fanno in classe. (I-SP).

Il commento può indurre a ipotizzare che il fatto di concentrarsi sugli aspetti organizzativi, dedicare una grande quantità di energie all'“allestimento” dell'ambiente di apprendimento, alla predisposizione dei quadri orari, degli spazi, dei momenti per progettare e monitorare e poi ancora documentare e riflettere, può far perdere di vista l'“essenza” del processo educativo, che è l'interazione che si realizza nella mediazione didattica. Viene quindi “adombrato” il rischio che mettere a punto un'organizzazione complessa da gestire “distolga” l'attenzione degli insegnanti dal cuore della propria professione, che non lasci loro il tempo per curare ogni singola lezione, la preparazione dei materiali, la costruzione della situazione di apprendimento.

Così come anticipato nel Capitolo 2-Parte I, l'indagine sull'esperienza di SCP insiste, tra gli elementi dell'ambiente di apprendimento, principalmente su due aspetti – il tempo e la comunità – che assumono, nelle interpretazioni dei docenti, una rilevanza centrale.

Il tempo emerge non solo come fondamentale “variabile pedagogica” (Cfr. Parte I-§2.3) ma come concetto organizzatore e regolatore della comunità e dei ruoli all'interno di essa, fino ad assumere il connotato di “condizione” per l'interazione dei soggetti. La comunità di pratica, così come concepita nello sviluppo teorico del socio-costruttivismo, arricchita dal contributo della comunità educante proprio della tradizione della scuola attiva e democratica (Cfr. Parte I-§ 2.2), è la rappresentazione che i docenti di SCP hanno del contesto dove svolgono la loro azione professionale, l'idea che vi sia un “discorso” collettivo, collegiale, un

orizzonte comune e specifico di quella scuola. Fuori dagli schemi teorici, però, nel confronto con la realtà, tale percezione si scontra, fino quasi ad infrangersi, contro i “limiti” del sistema: nella trasformazione del contesto le variabili da tenere sotto controllo, i livelli di azione e le interazioni tra tutti gli elementi si moltiplicano, oltre la possibilità dei soggetti di ricondurre al proprio ruolo tutto l’insieme. I riferimenti alla prospettiva organizzativa argomentata nel Capitolo 1-I Parte sono molteplici e costituiscono probabilmente il contributo più rilevante della ricerca svolta: i docenti non hanno la percezione di “star facendo male”, ma di “non farcela” a gestire il complesso delle implicazioni generate dal cambiamento. Non si tratta di stabilire se il progetto sia o meno sostenibile, ma di sottolineare come il tema della sostenibilità sia centrale per l’innovazione della scuola (Hargreaves e Fink, 2004; Fullan, 2005; Hargreaves e Giles, 2006). Il nodo della questione è rappresentato dal tempo e dal rapporto tra il tempo degli allievi e il tempo dei docenti, tra il tempo concepito come contenitore dell’azione individuale del docente ed il tempo della collegialità. Il tema del tempo, per quanto emerso a partire dalla discussione nel focus-group esplorativo, non è stato oggetto di domande specifiche durante le interviste; nonostante ciò, ha “calamitato” le riflessioni dei docenti.

In riferimento alla prospettiva delle competenze, anch’essa presentata nel Capitolo I per inquadrare il tema dell’ambiente di apprendimento, vi sono molteplici punti di contatto nella interpretazione dei dati di ricerca. Il primo insieme di relazioni è rilevabile direttamente dai documenti che sono stati presi in esame nel primo segmento dello studio di caso, in quanto il lavoro didattico svolto all’interno della scuola è stato orientato verso le competenze già nel corso del progetto di sperimentazione 2006-2011, che è stato poi esposto nella pubblicazione *‘Competenze trasversali a scuola Trasferibilità della sperimentazione di Scuola-Città Pestalozzi’* (Orefice et al., 2011)

Le competenze costituiscono la nervatura del curriculum di Scuola-Città Pestalozzi e tutti i dispositivi costitutivi dell’ambiente di apprendimento sono curvati sull’acquisizione di competenze, disciplinari e trasversali. La ragione essenziale che sta all’origine di tutto il processo di innovazione messo in atto è, in fondo, incardinata su una concezione dell’apprendimento che assume senso solo in relazione ad un profilo di allievo che, in uscita dagli otto anni della scuola del I Ciclo, è in possesso di competenze profonde e complesse: autonomia, responsabilità, capacità di comunicare e di risolvere problemi, capacità di collaborare e di scegliere, metacognizione. I dati analizzati non forniscono risposte esaustive circa l’efficacia dell’organizzazione proposta in ordine all’acquisizione delle competenze; per

questa domanda sarebbe necessario uno studio longitudinale e il contributo anche di analisi quantitative sugli apprendimenti, per quanto parziali possano essere le indicazioni ricavabili da tali indagini su un campione molto limitato, in cui la variabilità della composizione delle classi incide fortemente. Vi sono però altri aspetti, nelle percezioni dei docenti, che possiamo ricondurre al tema delle competenze. Uno è il contributo che le attività di tutoring, lavoro autonomo e *open-learning* possono dare all'insieme delle competenze classificabili come auto e meta-cognitive: esperire in prima persona situazioni nelle quali sono richieste determinate capacità, conoscenze e comportamenti per il funzionamento stesso delle attività, costituisce il presupposto perché queste si traducano in solide competenze. La prima area di criticità è quella delle condizioni di svolgimento di queste attività che vengono approntate sul piano organizzativo, perché il rischio è che esperienze negative perché mal proposte o mal gestite, possano nuocere proprio a quelle competenze che intenderebbero promuovere. Un'area problematica è rappresentata, inoltre, dalla percezione che non sia sufficiente approntare un contesto strutturato perché gli allievi siano messi nelle condizioni di sperimentare in prima persona situazioni facilitanti in quanto autentiche. È necessario che la facilitazione da parte dei docenti, la regolazione della guida, evolva coerentemente con le trasformazioni, occorre quindi l'attivazione di tutta una serie di conoscenze, capacità e comportamenti anche da parte dei docenti; ciò corrisponde a quanto affermato da Del Gobbo (Cfr. § 1.2 -Parte I), che per promuovere le competenze un sistema ne deve essere in possesso, e da Fullan (Cfr. §1.3), relativamente alla comunità che apprende.

Voglio evidenziare in particolare due aspetti trasversali alle prospettive indicate finora, quello dell'affiancamento e quello della differenziazione. Sul primo i docenti di SCP hanno investito molto, attraverso la proposta di un tutor per ogni studente dalla classe V in poi, a fronte di una pluralità di studi e ricerche che indicano nella cura della relazione e nel sostegno alla motivazione le chiavi per consentire, in una fascia di età delicata, di migliorare il rapporto con se stessi, con gli altri e con l'apprendimento (Galimberti, 2007). Se il *tutoring*, come emerge dalle loro interpretazioni, può diventare un nuovo contenuto strutturale della funzione docente, è immediato ricondurre la questione ai modi ed ai tempi del lavoro dei docenti, per tutte le implicazioni che sono state esposte nel § 5.4.

Per il tema invece della differenziazione, questo è al centro del dibattito psico-pedagogico attuale e anche di provvedimenti normativi, come le indicazioni sui BES. La scuola su cui è stato svolto lo studio ha cercato di dare una risposta "sistemica", articolando il proprio curriculum su tre ambiti, laboratorio disciplinare, *open-learning* e lavoro autonomo. Ancora, si

può rilevare come la gestione di questa combinazione di attività, ciascuna delle quali ha una propria specificità in relazione allo scopo, ai tempi, ai raggruppamenti, ai materiali e agli strumenti, si rivela, nelle interpretazioni dei protagonisti, un'altra dimensione operativa rispetto alle attività svolte in passato, in cui la “frammentazione” richiede una concezione diversa del lavoro del docente per la “preparazione” individuale di tanti percorsi e materiali e per la “ricomposizione” collettiva dell’esperienza dei singoli da parte di tutti gli insegnanti che intervengono nel processo educativo: una dimensione che necessita di una cornice interpretativa della funzione docente ancora largamente incompleta.

## CONCLUSIONI

Il capitolo conclusivo della presente dissertazione ritorna alla riflessione pedagogica generale, dalla quale ha preso avvio il progetto di ricerca, esprimibile con un interrogativo circa gli orientamenti, i modelli e i processi per l'innovazione della scuola di base.

La pedagogia ha avuto per secoli una relazione strettissima con la scuola: l'una ad interpretare gli aspetti teorici e gli orientamenti culturali dell'insegnamento, la seconda a rappresentarne la funzione e l'azione nella società, identificandosi spesso entrambe nell'azione dei "maestri". Nel secolo scorso la scuola ha assistito alla dilatazione della platea di riferimento dei processi di istruzione, dalla prima infanzia agli studi universitari, mentre la pedagogia ha intensificato le relazioni con altre componenti della cultura. Nella declinazione in scienze pedagogiche, scienze dell'educazione, scienze della formazione, sono confluiti altri profili disciplinari delle scienze umane, la psicologia, la sociologia, l'antropologia, a costituire il riferimento per una molteplicità di ambiti: servizi educativi e più genericamente sociali, supporto alla famiglia, educazione permanente, comunicazione, prodotti culturali, tempo libero, sport, tutto l'universo dell'educazione non formale e informale, oltre a quella formale.

Il lavoro di tesi presentato ha per oggetto la scuola la scuola come luogo/modo privilegiato della formazione e si colloca pertanto nella cornice "classica" delle scienze pedagogiche, quella del processo di insegnamento/apprendimento. Il tema affrontato, l'ambiente di apprendimento, è però connotato dalla multidimensionalità e quindi anche dalla interdisciplinarietà: in un certo senso con il concetto di ambiente di apprendimento vengono integrati nella scuola, piuttosto che affiancati o sovrapposti, o talvolta contrapposti, i differenti approcci delle scienze pedagogiche.

La curvatura del rapporto tra pedagogia e scuola che ho scelto di rappresentare è stato quello dell'innovazione dell'ambiente di apprendimento nella scuola di base, intesa come istituzione scolastica. Si tratta di un "perimetro" di ricerca esplorato dalla pedagogia in misura minore rispetto alle questioni generali, di orizzonte di senso della formazione, a quelle riconducibili all'insegnamento in astratto o all'insegnante come soggetto individuale. Tradizionalmente la ricerca ha tenuto separate la sfera della specificità educativa, pedagogica, didattica della scuola da quella a sua organizzazione. Per la prima, l'elaborazione teorica ha coltivato due livelli molto distanti, la Scuola in astratto, identificabile con le finalità attribuite alla funzione di quell'istituzione, la Scuola con la S maiuscola, la sua natura e i suoi compiti, e poi l'insegnante, soggetto individuale nella sua relazione con il sapere, con la sapienza

professionale, con l'allievo, modelli verso i quali le scuole e gli insegnanti "reali" tendono e che per questo sono de-contestualizzati e portatori di un profilo universale.

La scuola ha un complesso ruolo di mediazione tra la società e gli individui che ha condotto a definirne funzioni diverse, per le quali la pedagogia ha espresso un vastissima elaborazione teorica: dall'educazione della persona alla costruzione dei cittadini, all'erogazione di un servizio, alla produzione del "bene" conoscenza. Per la declinazione della scuola in istituzioni, ci si è affidati invece per lo più a quadri concettuali di derivazione "aziendalistica" che hanno stabilito un difficile dialogo con le scienze pedagogiche e portato sovente ad una separazione tra modelli teorici, finalità e dispositivi di attuazione.

Recentemente, le "contaminazioni" tra pedagogia e discipline che si occupano delle organizzazioni, configurano un'interpretazione della scuola che sposta l'attenzione sui punti di cerniera tra le due prospettive, concentrandosi su "dove le cose avvengono", che guarda oltre due concezioni difficili da scardinare – quella del docente "solo", demiurgo in classe, nella propria libertà di insegnamento da un lato, ma impotente ingranaggio di un meccanismo organizzativo eterodiretto dall'altro – per permettere di connettere l'azione di ciascun insegnante a quella degli altri per modellare i contesti, collocare in una relazione virtuosa l'insegnamento e la cornice istituzionale entro la quale avviene.

Come riferito nel primo capitolo, la concettualizzazione dell'ambiente di apprendimento ha rappresentato una parte consistente di quel '*paradigm shift*' delle scienze pedagogiche del XX secolo che ha condotto da una visione centrata sull'insegnamento ad una progressivamente sempre più centrata sull'apprendimento, sul soggetto che apprende, sul contesto. L'ambiente di apprendimento nella scuola è quindi un concetto regolativo che mette in relazione l'insieme dei soggetti, vale a dire i loro comportamenti e le interazioni che si instaurano tra i ruoli, e degli oggetti, materiali e culturali, che entrano in gioco, intendendo però questo insieme non come una somma di unità, un repertorio di elementi, ma come una rete di legami e scambi che non è meramente descrittiva, in quanto i legami tra gli elementi non sono solo espressi ma anche qualitativamente connotati. (Goodyear, 2001; Mortari, 2007).

Con la ricerca sul piano teorico ho approfondito il concetto di ambiente di apprendimento da cui ho ricavato come la dimensione strategica per l'innovazione della scuola sia il contesto dell'istituzione scolastica, nel quale gli attori, i docenti, svolgono l'insieme delle loro funzioni e agiscono direttamente a determinare, come singoli ma



soprattutto come gruppo di professionisti, i caratteri del contesto, la natura e gli scopi delle attività proposte, il *setting*, le relazioni: l'idea di scuola.

Attraverso l'indagine empirica, esposta nella parte seconda della tesi, ho voluto invece indagare un'esperienza scolastica che ha scelto appunto la trasformazione dell'ambiente di apprendimento al centro del proprio progetto di sperimentazione, della propria idea di scuola.

Le considerazioni conclusive tornano pertanto alle domande della ricerca:

1. Se vi siano esperienze in atto che possano essere identificate come ambienti di apprendimento innovativi alla luce di criteri autorevoli;
2. Quali siano le interpretazioni dei protagonisti circa le trasformazioni messe in atto;
3. Se e in che modo queste possano essere messe in relazione con le prospettive di interpretazione dell'ambiente di apprendimento;
4. Quali implicazioni possano configurarsi rispetto alle innovazioni analizzate.

Rispetto alla prima domanda è possibile affermare che l'esperienza indagata, Scuola-Città Pestalozzi a Firenze, rappresenti un esempio di ambiente di apprendimento innovativo alla luce dei criteri che l'OECD ha messo a punto per selezionare esempi di innovazione della scuola nel mondo, come argomentato nel § 4.1-Parte II. Ritengo che il tratto essenziale del carattere innovativo di SCP sia costituito dall'aver curvato l'insieme delle azioni che sono state proposte in coerenza con un principio fondamentale, quello della centralità dell'allievo.

Nel tempo la scuola ha cercato i modi e gli strumenti per declinare questo principio, che nella proposta indagata, messa a punto nell'anno scolastico 2011/2012, ha assunto prevalentemente la forma di un disegno del tempo scuola composto da nuclei di esperienze con scopi e natura differenti, per rendere reali, visibili e in azione, quei riferimenti teorici che sono all'attenzione di tutto il mondo della scuola, per re-interpretare, con nuovi strumenti per nuovi bisogni, quel "cominciare dal bambino" che Mario Lodi promuoveva nel 1977: il protagonismo degli allievi, lo sviluppo dell'autonomia e del senso critico, la capacità di gestire il proprio apprendimento, le competenze di cittadinanza. Il primo tratto di innovatività è quindi nel processo, nel procedere alla ricerca delle trasformazioni, nell'avere una postura di ricerca orientata da una riflessione pedagogica "connessa" con le questioni di senso e con il dibattito sempre aperto sulla riforma della scuola.

Il progetto OECD-ILE, iniziato nel 2010 e le cui azioni finali sono previste per la primavera 2014, ha costituito un prezioso riferimento "in parallelo": ritengo che l'impianto di tale progetto abbia dato alla ricerca che ho condotto gli elementi di connessione con un

dibattito più generale, in questo caso internazionale, dai quali il focus specifico, quale quello di uno studio di caso, ha tratto un importante arricchimento. Lo scopo che mi ero preposta non era di attribuire “patenti” o “medaglie”, quanto piuttosto individuare un quadro complessivo per orientarsi all’interno dell’idea di rinnovare la scuola, che fosse puntuale, concreto, per non perdersi nella complessità, e al contempo globale, non relegato ad un solo aspetto (OECD, 2012).

Le interpretazioni dei docenti coinvolti nella ricerca empirica, organizzate secondo categorie di significato e presentate nel Capitolo 5-Parte II, forniscono importanti sollecitazioni nel merito delle scelte compiute. Quanto emerge dall’analisi dei dati può essere ricondotto principalmente a due aspetti: ciò che gli insegnanti riferiscono pensando agli allievi, al lavoro nelle classi e con i gruppi, alla didattica, all’organizzazione scolastica, agli apprendimenti, e ciò che riferiscono connettendo il primo aspetto con la gestione del proprio lavoro, con l’organizzazione dei docenti nella scuola. Circa il primo aspetto, la didattica e gli allievi, le interpretazioni dei docenti restituiscono un quadro composito e per certi versi confuso, che non consente di esprimersi sulla validità o meno delle esperienze proposte, anche per la brevità del tempo nel quale sono state sperimentate. I nuclei che sono stati evidenziati dall’analisi dei dati forniscono però molti elementi che possono contribuire alla riflessione sulla trasformazione del contesto scolastico, in quanto l’orientamento verso modelli di scuola più aperti, flessibili, compositi, corrisponde a ciò che molti osservatori e studiosi suggeriscono per renderla un contesto di apprendimento adeguato alle caratteristiche delle nuove generazioni e della società attuale (Campione, 2010; Bocconi et al., 2012; Allega 2013). Cosa si può incontrare nel cammino verso una scuola che punti a competenze trasversali come l’autonomia, la capacità di scegliere, la responsabilità, e agisca sulla linea di confine tra un curriculum essenziale, orientato agli apprendimenti per tutti gli alunni, e un curriculum opzionale, orientato alla personalizzazione?

I docenti inducono a ritenere che la rottura di uno schema di sostanziale unitarietà dell’esperienza scolastica rappresenti un vero e proprio cambio di prospettiva. Pensare al tempo/scuola come ad una composizione di momenti improntati ad un apprendimento direttivo (cioè le cui fila sono “tenute” dall’insegnante, che sa verso quali obiettivi vuol dirigere l’azione, per quanto la conduzione possa essere improntata anche ad una forte laboratorialità), e di altri momenti nei quali si “allenta” la direttività e le scelte si trasferiscono sugli allievi, rappresenta un passaggio difficile da compiere. Il contributo che la ricerca svolta può fornire è quello di indicare che il lavoro da compiere è innanzitutto la costruzione delle

condizioni per cui si possano implementare i modelli: come si costruiscono su tempi lunghi la capacità di scegliere, l'autonomia e la responsabilità, come si lavora per tenere insieme i diversi aspetti.

In parte la questione viene ricondotta alla continuità tra l'esperienza dell'anno scolastico 2011/2012 ed altre esperienze realizzate in precedenza, un tratto di unione che valorizza la "tradizione" della scuola da un lato e "smorza" la carica innovativa del nuovo progetto: sostanzialmente i docenti di SCP ritengono che tutti gli elementi per l'innovazione siano sul tavolo di lavoro della scuola da molto tempo, che possano cambiare le denominazioni, le declinazioni e le implementazioni, ma che i principi della scuola attiva, laboratoriale, centrata sulla motivazione e sulla valorizzazione di ciascun alunno, fortemente orientata alla promozione delle relazioni e della convivenza democratica, siano i principi ai quali attenersi, per quanto gran parte della scuola, in sintonia con quanto sostenuto da Jonasson e Land (2012), non ne abbia ancora esperito la portata.

Il discorso che i docenti sviluppano transita quindi sul secondo aspetto richiamato sopra: la gestione del proprio lavoro e l'organizzazione del lavoro dei docenti nella scuola. La scuola fatta di spazi, arredi, orari, turni di lavoro, esperienze, relazioni, curricoli, strategie, strumenti, configura come interfaccia una mediazione organizzativa e gestionale in cui le azioni riconducibili strettamente all'insegnamento si combinano costantemente con azioni di coordinamento, iniziativa, assunzione di responsabilità, negoziazione, comunicazione, progettazione partecipata, implementazione di sistema, monitoraggio, valutazione, rendicontazione (Giles et Hargreaves, 2006). Ciascun termine apre uno spaccato significativo sulla vita di una istituzione scolastica; la traduzione delle istanze pedagogiche in dispositivi concreti comporta un immediato confronto con i vincoli e le risorse disponibili, ma soprattutto con la cultura del "fare scuola", con la percezione che i docenti hanno di se stessi, con i connotati di una professione, e quindi del contesto professionale, riconosciuti ed attribuiti dall'opinione diffusa e dalle norme che ne regolano lo svolgimento. In parole più semplici, il lavoro dei docenti è tuttora concepito e normato sulla base di una percezione che questo sia da mettere in relazione solo con il momento della lezione. La parola "scuola" produce una rappresentazione mentale di un contenitore spazio/temporale comunemente accettato, ribadito dalle disposizioni normative, veicolato dalle deontologie professionali più o meno formalizzate, funzionale al fatto che l'insegnamento sia sostanzialmente un fatto personale del docente. In questo quadro la dimensione ecologica ed olistica dell'ambiente di apprendimento risulta estremamente limitata e l'azione dei docenti che mirano alla trasformazione della

struttura dell'ambiente di apprendimento emerge fortemente condizionata. A livello teorico, ma anche nei documenti ministeriali, si tende a mettere in evidenza l'importanza di tratti come il "clima", lo "stile educativo", il "curricolo implicito", la "flessibilità", senza esplicitare le connessioni con le forme e i modi di concepire il lavoro dei docenti all'interno delle scuole.

Un aspetto da evidenziare, che si collega alla prospettiva dell'organizzazione scolastica, è proprio quello della contraddizione tra la ricerca di innovazioni sul piano della didattica e dell'ambiente di apprendimento per gli allievi, con la permanenza di un'organizzazione del lavoro docente, nella scuola del I ciclo, estremamente rigida. Se in una scuola con una prassi consolidata di lavoro collegiale, nella quale i docenti sono reclutati attraverso una procedura di selezione e di valutazione delle competenze e che può contare su un organico potenziato per la sperimentazione ministeriale, la realizzazione delle proposte messe a punto è in grado di mettere nettamente in evidenza i limiti della struttura del lavoro docente, è conseguente chiedersi come possano tutte le "altre" scuole andare nella direzione dell'innovazione.

Il primo punto, premessa per la costruzione di un contesto scolastico innovativo, è la collegialità, un concetto trattato diffusamente, soprattutto nel contesto italiano: la ricerca svolta conferma che la dimensione dell'istituzione scolastica è strategica nella misura in cui i docenti nel loro insieme riescono ad operare collegialmente, appropriandosi della leadership educativa (OECD, 2013). Proiettare il ruolo del docente sullo sfondo dell'istituzione scolastica implica una profonda ridefinizione del rapporto tra individuale e collegiale, tra impegno "frontale" e "non-frontale", tra esclusivo e condiviso. Dai dati analizzati emerge l'esigenza di combinare costantemente le pratiche didattiche con la presenza di un tempo dedicato, individualmente ma soprattutto in interazione con gli altri docenti, a tutto ciò che attiene la progettazione, la riflessione ed il confronto. L'aspetto, molto concreto, che emerge come catalizzatore di criticità, è quello della insufficienza dei tempi della collegialità. La moltiplicazione degli ambiti di progettazione, implementazione e valutazione che appare indispensabile per affrontare i bisogni dei soggetti in apprendimento ed offrire maggiori opportunità ed equità agli allievi, determina un innalzamento della "domanda" di tempi collegiali oltre, e non in sostituzione, di quelli individuali. È noto e rilevato da una vastissima letteratura che la qualità dell'insegnamento sia una variabile per larga parte indipendente dai caratteri normativi della professione docente e dagli elementi materiali del contesto; è stato però sottolineato più volte in questa ricerca come il carattere della comunità professionale sia

essenziale per lo sviluppo professionale dei singoli e per la crescita delle istituzioni scolastiche. Appare evidente, come riferito anche nel § 4.3, che questa dimensione sia però ancora molto marginale nell'impianto del lavoro dei docenti italiani in termini di attività previste dall'orario di lavoro e come vi sia una distanza tra i principi e gli strumenti. Non si comprende, infatti, come due "pilastri" della professionalità docente, normativamente definita, quali la competenza progettuale e la capacità di collaborazione possano tradursi in azioni, procedure, attività, per i docenti della scuola dell'infanzia o della scuola secondaria che hanno un orario di cattedra coincidente con l'orario di attività in classe, o in generale pensando che l'istituzione dei comprensivi non è stata accompagnata da alcuna misura specifica per la creazione di strutture e sedi di discussione che "dilatassero" i contenuti della funzione docente nel nuovo contesto. Dal punto di vista strettamente normativo, lo "spazio" per tutto l'insieme delle azioni relative ad «ogni impegno inerente alla funzione docente previsto dai diversi ordinamenti scolastici» (Art 29 del CCNL), si pone in una sostanziale continuità con una figura di insegnante tutta spostata sulla lezione. I dispositivi contrattuali che hanno introdotto le ore di programmazione settimanale per la scuola primaria e le funzioni strumentali, importantissimi ma parziali, non hanno generato un processo "moltiplicativo" sugli altri ordini di scuola o sul profilo complessivo della funzione docente. È possibile comprimere la risposta a tutte le domande che un'istituzione scolastica si trova ad affrontare nei tempi di una collegialità disegnata trent'anni fa su un profilo della professione docente sostanzialmente inizio Novecento? È vero che l'autonomia delle istituzioni scolastiche rappresenta il modello entro il quale le iniziative e l'azione di ricerca di una scuola possono trovare la loro legittimazione e la loro valorizzazione, senza che sia più necessario attendere disposizioni ministeriali nazionali. In presenza però di uno spazio così limitato di condivisione per il lavoro dei docenti, con una organizzazione della scuola così saldamente ancorata ai meccanismi della "lezione", della "cattedra", della "riunione" si ha la percezione che si sia creato un forte divario tra gli obiettivi, le "consegne" date alla scuola del Ventunesimo secolo, e i dispositivi operativi, di esercizio della scuola di base, a partire dalla concezione del lavoro docente. Paradossalmente la scuola italiana ha creato delle unità organizzative (le classi, le sezioni, gli orari di cattedra) che sono pensate per non generare osmosi, scambi, rimescolamenti, scelte: alunni e docenti di una classe costituiscono un blocco in cui gli orari, gli spazi e i raggruppamenti sono fissi e isolati dagli altri. Allo stesso tempo, però, gli attori di queste unità organizzative, i docenti, a fatica si incontrano, scambiano opinioni, progettano, condividono scelte. Ciascuno è rigidamente vincolato agli altri ma

messo in condizioni di poter lavorare pochissimo a fianco degli altri, mentre l'introduzione di nuovi dispositivi organizzativi in grado di interpretare e dare risposte alle domande educative e di apprendimento della contemporaneità può avvenire solo attraverso la mobilitazione complessiva dei protagonisti del processo di insegnamento.

Concepire la scuola come ambiente di apprendimento mette in evidenza come il tema della trasformazione, della transizione, dell'innovazione, sia affrontabile solo attraverso azioni combinate, implementazione di "visioni" di scuola.

Ciascun allievo incontra una pluralità di insegnanti nella giornata, nella settimana e negli anni. Nel nostro Paese questi appartengono, su una ipotetica durata della frequenza scolastica di 16 anni (dai tre ai diciannove) tendenzialmente a due sole istituzioni scolastiche. Questo semplice dato evidenzia come la dimensione collegiale, il livello di interazione, condivisione, riflessione della comunità professionale, l'organizzazione del lavoro, dell'ambiente fisico, il clima relazionale, la cultura informale, il confronto tra gli stili e gli approcci educativi, il curriculum esplicito ed implicito abbiano una rilevanza estremamente importante anche ai fini di quello che accade quando ogni singolo docente entra in classe e chiude (o non chiude...) la porta. Appare evidente, anche da un'analisi compiuta sui dati del Monitoraggio sulle Indicazioni nazionali (MIUR, 2012), che questa dimensione sia ancora marginale nell'impianto del lavoro dei docenti italiani e come vi sia una distanza tra i principi e gli strumenti.

Il concetto di sostenibilità, richiamato nel § 1.4 – I parte, che frequentemente è tradotto nella domanda «Cosa o quanto è in grado di sostenere un dato sistema?», può essere anche interpretato in termini di «Cosa o quanto deve modificarsi un dato sistema per sostenere cambiamenti necessari?», nel senso che probabilmente, è mia opinione, una leva fondamentale per il cambiamento e il miglioramento della scuola è costituita da una ridefinizione della funzione docente e quindi del lavoro docente. Se alla scuola, come sostengono da tempo molti osservatori e studiosi, è richiesto di procedere nella direzione di un radicale cambiamento dei suoi assetti strutturali, è necessario tenere conto che non potranno esservi ingenue applicazioni di modelli, ma un impegnativo e ricorsivo lavoro di progettazione, trasformazione delle idee in pratiche, riflessione e adattamento, interamente consegnato alle professionalità della scuola.

L'autonomia delle scuole è stata proposta con un forte richiamo alla responsabilità della comunità professionale e, in senso più ampio, educante, per la prima volta chiamata in causa in modo così esplicito, per cui appare di grande interesse il legame tra

insegnamento/apprendimento con le pratiche e i contenuti del lavoro collegiale, con tutta quella parte del lavoro docente, cioè, che si colloca tipicamente ed esclusivamente all'interno dell'istituzione scolastica (CERI-OECD, 2012).

I contributi sulla leadership rafforzano la focalizzazione sulla dimensione dell'istituzione scolastica, ma tendono sovente ad una rappresentazione “passiva” della professionalità docente, che rimane sullo sfondo. In tutto ciò, un contesto scolastico connotato da una lunga pratica di confronto e collegialità, quella comunità di discorso o di pratiche ampiamente trattata da molti autori, si configura sicuramente come appropriato, se non l'unico adeguato, per gestire un processo di trasformazione, in quanto presenta dei tratti, formalizzati e informali, che consentono comunque di affrontare le questioni su un piano che va oltre i singoli e di sviluppare un “apprendimento” collettivo. Ciò significa, quindi, che là dove si intenda promuovere processi di trasformazione e di innovazione, questo sia il terreno da preparare e che risultino invece poco credibili i progetti buoni per tutti i contesti o che si “fanno” dall'oggi al domani.

Nel concetto di scuola-comunità (Cerini, 2013; Orsi, 2013) si collocano anche nuovi contenuti della funzione docente in relazione agli allievi: attività di ascolto, rapporto uno ad uno, tutoring, messi in luce dalla ricerca empirica in oggetto. Anche in questo caso, come per il tempo della collegialità, le criticità emergono nel passare dall'enunciazione teorica degli ambiti di competenza propri della professionalità docente – in cui ritroviamo indubbiamente l'empatia, la capacità di entrare in relazione, di motivare, di far leva sui punti di forza di ciascuno – ai dispositivi della scuola reale.

L'insieme delle norme indirizzate alla scuola negli ultimi venti anni hanno disegnato un quadro di riferimento in cui sono riconoscibili tratti di coerenza (una scuola legata al contesto e aperta a connessioni orizzontali, connotata da una professionalità collettiva, orientata alla costruzione di competenze per la vita, guidata da processi di *governance* diffusa per un continuo miglioramento) e di sintonia con gli orientamenti strategici elaborati a livello internazionale (formazione per la vita, democrazia delle istituzioni pubbliche, partecipazione, società della conoscenza).

A fronte di una complessa concettualizzazione delle competenze degli insegnanti, con un profilo della professionalità docente coerente con lo sviluppo delle concezioni sull'apprendimento, non ha corrisposto una ridefinizione della funzione docente, sia culturale che normativa.

Anche la dimensione quantitativa della scuola (“*school-size*”, Cfr. Vieluf et al., 2012) rappresenta un oggetto di riflessione importante nel momento in cui stiamo assistendo ad un processo di ridimensionamento delle istituzioni scolastiche nella scuola del I Ciclo. Se la “scala” degli Istituti comprensivi è una questione alla quale ci si approccia esclusivamente in termini amministrativi si tralascia di considerare tutte le sollecitazioni che possono portare ad identificare i contesti ottimali per il miglioramento della scuola. La ricerca svolta mette in luce quanto le variabili date (numero degli insegnanti, composizione delle cattedre, possibilità di far incontrare i docenti in base al loro orario) siano determinanti nella riuscita di progetti complessi. Di questo elemento è necessario tenere conto perché che le istituzioni scolastiche autonome siano il motore della trasformazione della scuola del I Ciclo, altrimenti il dimensionamento delle scuole costituisce un terreno di negoziazione di servizi, di governo del territorio senza una specificità pedagogica, e la leadership educativa torna, o continua, ad essere una questione meramente burocratica.

I temi che aprono scenari di cambiamento “sostenibile” hanno sicuramente una stretta relazione con la valorizzazione dell’autonomia scolastica, nella doppia e integrata accezione di una leadership educativa della dirigenza e di un protagonismo del corpo docente. Si tratta di restituire alla dirigenza scolastica la specificità pedagogica del proprio ruolo all’interno della pubblica amministrazione, di accogliere nel profilo della professionalità docente la capacità di agire all’interno di un’organizzazione complessa, di collaborare, negoziare significati, elaborare visioni condivise, ma anche trovare le forme organizzative perché le opzioni teoriche possano tradursi in realtà, anche attraverso una differenziazione di ruoli che accolga le competenze di ciascun insegnante in un’ottica di complementarità.

Un cardine è senza dubbio il riconoscimento di un “tempo” per la progettualità condivisa per i docenti di tutti gli ordini di scuola, che dia dignità alle pratiche della collegialità (confronto sulle metodologie, verticalità dei curricoli, valutazione formativa, *mentoring*) e per la declinazione della funzione docente nelle molteplici azioni richiamate dalla complessità dei profili degli allievi e del contesto scolastico (tutoring, personalizzazione dei curricoli, rapporti con le famiglie e l’extrascuola). Un aspetto da tenere presente, è, però, il rischio che spostare sensibilmente la concezione del lavoro docente sul versante dell’impegno non-frontale, possa “snaturare” la specificità dell’insegnamento, disegnando una professionalità “ibrida”, concentrata sulla mediazione organizzativa più che su quella didattica. La dilatazione delle funzioni è quindi, a mio avviso, da affrontare ricercando le



modalità e le forme per cui un nuovo profilo del lavoro docente sia l'espressione di un equilibrio e non semplicisticamente di un aggravio di compiti.

Il secondo elemento che voglio sottolineare è proprio la questione delle competenze dei docenti. Se queste, come già affermato in precedenza, sono state declinate a livello teorico in modo puntuale e sostanzialmente condiviso da parte della comunità scientifica e dalle istituzioni, è nella situazione reale che possiamo veramente comprenderle. Se però i contesti di apprendimento sono caratterizzati da quel sostanziale immobilismo denunciato da molti osservatori si può ipotizzare che le competenze dei docenti incontrino minori opportunità per esprimersi, per evolvere, per affrontare situazioni impreviste, per attivare processi di nuovo apprendimento in situazione.

L'insieme delle disposizioni normative indirizzate alla scuola negli ultimi venti anni ha disegnato un quadro in cui sono riconoscibili tratti di coerenza (una scuola legata al contesto e aperta a connessioni orizzontali, connotata da una professionalità collettiva, orientata alla costruzione di competenze per la vita, guidata da processi di *governance* diffusa per un continuo miglioramento) e di sintonia con le grandi questioni di "senso" e con gli orientamenti strategici elaborati a livello internazionale (formazione per la vita, partecipazione, società della conoscenza).

A fronte di una complessa definizione teorica delle competenze degli insegnanti e del delinearsi di una professionalità docente, condivisa anch'essa a livello teorico, coerente con lo sviluppo delle concezioni sull'apprendimento, ritengo però che, per la scuola italiana, non abbia corrisposto una ridefinizione della funzione docente, sia culturale che normativa. I contenuti della funzione docente, i modi di implementare la collegialità e la continuità, i temi all'ordine del giorno delle riunioni, le forme attraverso le quali si è espressa l'autonomia scolastica, le prassi della progettazione e della valutazione risultano compressi nei tempi della collegialità, ribaltando la logica di quello che avrebbe dovuto succedere, cioè che profondi mutamenti nei caratteri del contesto di riferimento, dei bisogni e della domanda di istruzione e di educazione fossero affrontati con visioni, concezioni, modelli organizzativi e strumenti in grado di incidere in misura altrettanto profonda sia sull'ambiente di apprendimento, sia sulla funzione docente. L'innovazione nella scuola italiana è legata alla sensibilità, alla capacità, alla creatività ed alla professionalità dei singoli, ma ciò avviene in assenza di una compiuta dinamica di sistema.

## BIBLIOGRAFIA

- Acone G. (2004). *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*. Brescia: La Scuola.
- Alessandrini G. (A cura di) (2002). *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Allega, A. M. (2013a). Il modello a shell e la transizione dal vecchio al nuovo. *Education 2.0*, 4/04/2013. <http://www.educationduepuntozero.it/politiche-educative/-modello-shell-transizione-vecchio-nuovo-4067297889.shtml>.
- Allega, A. M. (2013b.) 20 idee a “somma zero” per cambiare la scuola. *Education 2.0*, 22/04/2013. <http://www.educationduepuntozero.it/politiche-educative/20-idee-somma-zero-cambiare-radicalmente-scuola-4069320669.shtml>.
- Ajello, A.M. (2010). Le competenze nei contesti formativi. In M. Spinosi (a cura di), *Sviluppo delle competenze per una scuola di qualità* (181-192). Napoli: Tecnodid.
- Ajello, A.M., Pontecorvo, C. (2002). *Il curriculum. Teoria e pratica dell'innovazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Antonietti, A. (2003). Contesti di sviluppo - apprendimento come scenari di scuola. In C. Scurati (A cura di), *Infanzia: scenari di scuola* (31-56). Brescia: La Scuola.
- Argyris, C.; Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Reading MA: Addison-Wesley.
- Baldacci, M. (2003). *La didattica per moduli*. Bari: Laterza.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curriculum*, Carocci: Roma.
- Baldacci, M. (2008a). “Scuola e pedagogia: aspetti di un rapporto”. In M. Baldacci e M. Corsi, *Una pedagogia per la scuola* (18-34). Napoli: Tecnodid.
- Baldacci, M. (2008b). *Una scuola a misura di alunno*. Torino: UTET.
- Baldacci, M. (2010). Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. Un’interpretazione della prospettiva. *Education Sciences & Society*, Vol 1, N° 1-2010, 65-75.
- Ball, S. J. (1987). *The Micro-Politics of the school. Towards a theory of school organizations*. London: Metheun.
- Ball, S. J. (2005). *Education Policy and Social Class:: The selected work of Stephen J. Ball*. London: Routledge.
- Barro R. J., & Jong-Wha L. (2010). *A new data set of educational attainment in the world, 1950–2010*. Working Paper 15902. National Bureau Of Economic. <http://www.nber.org/papers/w15902> [8 maggio 2013].
- Bauman, Z. (2003). *Voglia di comunità*, trad. di Sergio Minucci. Roma: Laterza.
- Bauman, Z. (2006). *Modernità liquida* (Trad. S. Minucci). Bari: Laterza

- Beck, U. (2003). *La società cosmopolita. Prospettive dell'epoca postnazionale*. Trad. di C. Sandrelli. Bologna: Il Mulino.
- Benadusi, L. (2009). *Lo stato dell'arte dell'autonomia scolastica*. FGA working paper 15, 2/2009. [http://www.fga.it/uploads/media/L.Benadusi\\_\\_Lo\\_stato\\_dell\\_arte\\_dell\\_autonomia\\_scolastica\\_-\\_FGA\\_WP15\\_01.pdf](http://www.fga.it/uploads/media/L.Benadusi__Lo_stato_dell_arte_dell_autonomia_scolastica_-_FGA_WP15_01.pdf) [10 gennaio 2014].
- Berchialla, P., Cavallo, F., Colombini, S., Lemma, P., De Simone, G., 2011. *Associazione delle caratteristiche individuali, del benessere psico-fisico e del clima di classe con gli outcomes scolastici a 11 e 13 anni*. Programma Education, FGA Working Paper No. 41. [http://www.fga.it/uploads/media/P.\\_Berchialla\\_et\\_alii\\_-\\_Associazione\\_delle\\_caratteristiche\\_individuali\\_del\\_benessere\\_e\\_del\\_clima\\_di\\_classe\\_con\\_gli\\_outcomes\\_scolastici\\_-\\_FGAWP41.pdf](http://www.fga.it/uploads/media/P._Berchialla_et_alii_-_Associazione_delle_caratteristiche_individuali_del_benessere_e_del_clima_di_classe_con_gli_outcomes_scolastici_-_FGAWP41.pdf). [24 febbraio 2013].
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. ISTA.
- Berlinguer, L. (2010). È dal basso che si può cambiare la scuola. *Education 2.0* <http://www.educationduepuntozero.it/politiche-educative/basso-che-si-puo-cambiare-scuola-3055503468.shtm> [27 settembre 2012].
- Biamonti, A. (2007). *Learning environments. Nuovi scenari per il progetto degli spazi della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bianco, M. (2006). *Il curriculum. Storia, teorie e modelli applicativi*. Milano: Franco Angeli.
- Biondi, G., Mosa, E., & Panzavolta, S. (2009). *Autonomia e innovazione: scenari possibili tra teoria e pratica*. FGA Working Paper N. 16 (2/2009). [http://www.fga.it/uploads/media/G.\\_Biondi\\_\\_E.Mosa\\_S.\\_Panzavolta\\_\\_Autonomia\\_e\\_innovazione\\_-\\_FGA\\_WP16.pdf](http://www.fga.it/uploads/media/G._Biondi__E.Mosa_S._Panzavolta__Autonomia_e_innovazione_-_FGA_WP16.pdf)
- Monique Boekaerts (2010), Motivation and self-regulation: two close friends, in Timothy C. Urdan, Stuart A. Karabenick (ed.) *The Decade Ahead: Applications and Contexts of Motivation and Achievement (Advances in Motivation and Achievement, Volume 16)*, 69-108, Emerald Group Publishing Limited.
- Bocchi G., & Ceruti M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Cortina
- Bocconi, S., Kamylyis, P. G., & Punie, Y. (2012). *Innovative learning. Key elements for developing creative classrooms in Europe*. European Commission, Joint Research Centre.
- Bottery, M. (2004). *The Challenges of Educational Leadership*. London: Chapman.
- Bottery, M. Context in the Study and Practice of Leadership in Education: a Historical Perspective. In *Journal of Educational Administration and History*. 38 (2), 7-91.
- Bottani N. (2003). Le indagini comparate internazionali sul profitto scolastico. In N. Bottani, & D. Cenerini (A cura di), *Una pagella per la scuola: la valutazione tra autonomia ed equità* (265-288). Erickson: Trento.
- Bottani N. (2002). *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*. Bologna: Il Mulino.
- Bottani N. (2010). *La scuola nel nuovo millennio compie 10 anni. Un bilancio*. ADI [http://ospitiweb.indire.it/adi/AnniScuola10/as0\\_frame.htm](http://ospitiweb.indire.it/adi/AnniScuola10/as0_frame.htm) [1ottobre 2012]

- Boscolo, P. (2013). *La fatica e il piacere di imparare. Psicologia della motivazione scolastica*. Torino: UTET.
- Broekkamp, H., & van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13, 3, 203 – 220.
- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione* (Trad. di L.Cornalba). Milano: Feltrinelli.
- Bruner J. (1982; 1966). *Verso una teoria dell'istruzione* (Trad. di: G. B. Flores D'Arcais e P. Massimi). Roma: Armando.
- Byrk, A.S, Sebring, P.B, Allensworth, E, Luppescu, & Easton, J.Q. (2010). *Organising schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University Press.
- Caldwell, B. J. (2006). *Re-imagining Educational Leadership*. London: ACER Press.
- Calvani A. (1998), Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie, in D. Bramanti (A cura di) *Progettazione formativa e valutazione*. Roma: Carocci.
- Calvani A. (2009). *Teorie dell'istruzione e carico cognitivo. Indicazioni per una scuola efficace*. Trento: Erickson.
- Calvani, A. (2011). “Decision making nell’istruzione”. “Evidence Based Education” e conoscenze sfidanti. *ECPS Journal* 3-2011. <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/>.
- Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence-based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci ed inclusive*. Trento: Centro Studi Erickson
- Calvani, A., Rotta, M. (1999). *Comunicazione e apprendimento in Internet*. Trento: Erickson
- Cambi, F. (1995). *Storia della pedagogia*. Bari: Laterza
- Cambi F. (2008). *Odissea scuola. Un cammino ancora incompiuto*. Napoli: Loffredo.
- Cambi, F. (a cura di) (2000). *L'arcipelago dei saperi. Progettazione curricolare e percorsi didattici nella scuola dell'autonomia*, Firenze: Le Monnier.
- Campione, V., Tagliagambe, S. (2008). *Saper fare la scuola: il triangolo che non c'è*. Torino: Einaudi.
- Campione, V. (2010). *Tecnologie, ambienti di apprendimento, qualità del sistema di istruzione*. FGA Working paper 30 (4/2010). [http://www.fga.it/uploads/media/V.\\_Campione\\_Tecnologie\\_e\\_ambienti\\_di\\_apprendimento\\_-\\_FGA\\_WP30.pdf](http://www.fga.it/uploads/media/V._Campione_Tecnologie_e_ambienti_di_apprendimento_-_FGA_WP30.pdf). [11 gennaio 2013]
- Cannella, G. (2013). *Architetture pedagogiche*. Indire. <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1818> [12 ottobre 2013].
- Castoldi, M. & Martini, M. (2011). *Verso le competenze. Una bussola per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Caronia, L. (2011) *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.

- Causarano, P. (2008). La storia dell'educazione. In C. Betti, G. Di Bello, F. Bacchetti, G. Bandini, U. Cattabrigini, & P. Causarano. *Percorsi storici della formazione*, Milano, Apogeo, 2010.
- Cavalli, A. & Argentin, G. (a cura di) (2010) *Gli insegnanti italiani : come cambia il modo di fare scuola: terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Choi, J. I., & Hannafin, M. (1995). "Situated cognition and learning environments: Roles, structures, and implications for design". *Educational Technology Research and Development*, 43(2), 53-69.
- Cepparrone, L. (a cura di) (2007). Le Indicazioni per il curricolo: un cantiere di lavoro, una prospettiva di rinnovamento. *Annali della Pubblica Istruzione*, 4-5/2007.
- Cerini, G. (2013). Prefazione. In M. Orsi, MB. Orsi, C.Natali. *La comunità che fa crescere la scuola*(2-6). Napoli, Tecnodid..
- Cerini, G., & Cristanini D. (1999). *A scuola di autonomia. Dal Pei al Pof*. Napoli: Tecnodid.
- Codignola, E. (1948). *Le scuole nuove e i loro problemi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Codignola E. (1954). *Un esperimento di scuola attiva: la Scuola-Città Pestalozzi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Codignola E, & Codignola, A.M.( 1975). *Scuola-Città Pestalozzi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Collins, A. (2006). How society can foster self-directed learning: A commentary on Barron's Interest and self-sustained learning: A learning ecologies approach. *Human Development*, 49(4), 225-228.
- Collins, A., Brown, J. S. & Holum, A. (1991). 'Cognitive Apprenticeship: Making Thinking Visible'. *American Educator*, 38-46, 6-11.
- Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics. In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. NJ: Hillsdale.
- Commissione UE. (2007). *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*. Comunicazione della commissione al parlamento europeo e al consiglio.  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:IT:PDF> [8 maggio 2013].
- Collins, A. (2006). *Cognitive Apprenticeship*. In Sowyer R. K. (Eds), *The Cambridge handbook for the learning sciences*. London: Routledge.
- Collins, A., Brown, J. S., & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American Educator*, 6(11), 38-46.
- Comoglio M. (1998). *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning* Roma: LAS.
- Comoglio, M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*, 49 (1), 93-112.
- Corrao, S. (2005). *Il Focus-group*. Milano: FrancoAngeli.
- Cortese, C. (2011). Dalle politiche alle istituzioni e ritorno: percorsi locali nella costruzione di capacità di governo. *Rassegna Italiana di Sociologia* 52.3, 417-444.
- Costa, M. (2002). *Le comunità di pratica come leva per la formazione*. Quaderni della SSIS.

- Creemers B.P.M, & Kyriakides L. (2012). Using educational Effectiveness Research to improve the quality of teaching practices. In C. Day, *The Routledge International handbook of teacher and school development*. London: Routledge.
- Creemers B.P.M, Kyriakides L., & Antoniou P. (2012). School effectiveness and improvement: using a dynamic approach to improve quality in education. In: Bundrett, M. *The principles of school leadership*. New York: Routledge.
- Creemers, B. (2012). *Developing, testing and using theoretical models for promoting quality and equity in education*. Presentation for the 3rd Meeting of the EARLI SIG 18 Educational Effectiveness, University of Zurich, 29-31 August 2012.
- Creemers, B.P., & Reezigt G.J. (2005), Linking School Effectiveness and School Improvement: The background and outline of the project, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 16,n. 4, 359-371.
- Damiano, E. (2013). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento* (Seconda Ed.). Roma: Armando
- Day, C, Stobart, G, Sammons, P, Kington, A & Gu, Q. (2006). Variations in Teachers' Work and Lives and Their Effects on Pupils: VITAE Report (DfES Research Report 743), London: Department for Education and Skills.
- Day, C, Sammons, P, Stobart, G, Kington, A & Gu, Q, (2009). Teachers Matter: Variations in Work, Lives and Effectiveness. Maidenhead: Open University Press
- D'Amico, N. (2010). *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*. Bologna: Zanichelli.
- D'Anna, L. (2012). Glocal/globalizzazione. *Impresa & Stato*, 96/2012.  
[http://www.mi.camcom.it/c/document\\_library/get\\_file?uuid=59cd1264-f6c3-484a-89da-9f69e14c5f08&groupId=10157](http://www.mi.camcom.it/c/document_library/get_file?uuid=59cd1264-f6c3-484a-89da-9f69e14c5f08&groupId=10157)
- Dato, D. (2012). Beni intangibili per progettare futuro democratico. *Metis*, Anno II - Numero 2 - 12/2012. <http://www.metis.progedit.com/anno-ii-numero-2-dicembre-2012/84-saggi/261-beni-intangibili-per-progettare-futuro-democratico.html> [10 ottobre 2013].
- Day, C., & Sammons, P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. CfBT Education Trust 2013. <http://cdn.cfbt.com/~media/cfbtcorporate/files/research/2013/r-successful-leadership-2013.pdf> [13 gennaio 2014].
- De Anna F. (2005). *Autonomia scolastica e rendicontazione sociale. Dal POF al bilancio sociale*. Milano: Franco Angeli.
- De Corte, E. (2010), Historical developments in the understanding of learning », in H. Dumont, D. Istance e F. Benavides (eds.), *The nature of learning. Using research to inspire practice* (35-67), Paris, OECD Publishing.
- De Michelis, G. (1998) *Aperto, molteplice, continuo. Gli artefatti alla fine del Novecento*: Milano, Dunod.
- Dennen, V. P. (2004). 'Cognitive apprenticeship in educational practice: Research on scaffolding, modeling, mentoring, and coaching as instructional strategies'. *Handbook of research on educational communications and technology*, 2, 813-828.
- De Sanctis, G. (2010). *TALIS. I docenti italiani tra bisogni di crescita professionale e resistenze*.

FGA Working Paper n. 24 (2/2010).

[http://www.fga.it/uploads/media/G.\\_De\\_Sanctis\\_\\_TALIS.\\_I\\_docenti\\_italiani\\_-\\_FGA\\_WP24.pdf](http://www.fga.it/uploads/media/G._De_Sanctis__TALIS._I_docenti_italiani_-_FGA_WP24.pdf). [26 giugno 2013].

Dewey, J. (1910-1961). *How we think*. Trad. it. *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.

Di Bello, G. (2009). La storia della scuola italiana. In C. Betti (a cura di). *Percorsi storici della formazione* (53-70). Milano: Apogeo.

Domenici G., Moretti G. (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica*. Roma: Armando.

Donovan M.S., Bransford J.D., & Pellegrino J.W. (2000). *How people learn. Bridging research and practice*. Washington: National Academy Press

Dozza, L. (2006). *Relazioni cooperative a scuola. Il "lievito" e gli "ingredienti"*. Trento: Erickson.

Eisner, E. (2003). Preparing for today and tomorrow. *Educational Leadership*, 61-4, 37-51

Ellerani, P. (2013). Comunità di apprendimento tra insegnanti e sviluppo del capability approach. Una prospettiva per l'innovazione nella scuola? In U. Margiotta (a cura di), *Capability. Competenze, Capacitazioni e Formazione. Dopo la crisi del welfare. Formazione e insegnamento* 1/2013, 229-246.

Epstein J. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, Colorado: Westview Press.

European Commission. (2004). *Study on Innovative Learning environments in School education. Final report*. Ramboll Management..

European Commission. (2010). *Europe 2020: a strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, COM 2020.

Fallaci, N. (1993). *Dalla parte dell'ultimo. Vita del prete Lorenzo Milani*, Milano: Rizzoli.

Feuerstein, R., Rand, Y., Rhynders, J. E. (1995). *Non accettarmi come sono* ( Trad. Picco, Bonasea, Canavese). Firenze: Sansoni.

Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Rapporto sulla Scuola 2011*. Bari: Laterza.

Fielding M., Moss, P. (2012) *The radical democratic education*. 107th ASA Annual Meeting, Denver 19-20 Agosto 2012.

Fierli, M., Gallina, V. (2010). Perché le competenze?

<http://www.educationduepuntozero.it/speciali/pdf/specialeagosto.pdf>. [15 settembre 2013].

Fisher, K. (2005). *Research Into Identifying Effective Learning Environments*. Paris: OECD Publishing.

<http://www.oecd.org/education/innovation-education/centreforeffectivelearningenvironmentscele/37905387.pdf> [13 gennaio 2013]

Frabboni F., Guerra L., Scurati C. (1999). *Pedagogia: realtà e prospettive dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.

Frabboni, F. (2005). *Società della conoscenza e scuola*. Trento: Erickson.

Fullan, M. (2002a). The change leader. *Educational Leadership*. 59, 16-20.

Fullan, M. (2002b). The role of leadership in the promotion of knowledge management in schools. *Teachers and teaching: Theory and practice*, Vol. 8, No. 3/4, 409-419.

- Fullan, M. (2011). Whole system reform for innovative teaching and learning. In: Microsoft - ITL Research (Ed.), *Innovative Teaching and Learning Research: 2011 findings and implications* (30-39): Microsoft Partners in Learning.
- Gallino, L. (1995). La progettazione di ambienti di apprendimento ciberspaziali. In G. Ricciardi (a cura di), *Scrivere comunicare studiare con le nuove tecnologie* (120-136), Torino, Bollati Boringhieri.
- Gasparini, G. (2000). *La dimensione sociale del tempo*. Milano: FrancoAngeli
- Geijsel, F. P. (2001). *Schools and innovations: Conditions fostering the implementation of educational innovations*. Nijmegen: University Press.
- Geijsel, F., Van Den Berg, R., Sleegers, P. (1999). The innovative capacity of schools in primary education: a qualitative study. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(2), 175-191.
- Genovesi G. (2010). *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi*. Bari: Laterza
- Gherardi V., & Manini M. (2001). *Didattica generale*. Bologna: CLUEB
- Giles, C, & Hargreaves, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 2006 42-124.
- Giovannini M. L., Tordi C. (2009). Misura del valore aggiunto e miglioramento dell'insegnamento. Riflessioni da un'indagine empirica nelle scuole primarie bolognesi. Atti del convegno: *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture* (655 – 668), Roma, Monolite,.
- Giovannini M.L. (2012). Una cultura critica della valutazione: un lusso che non possiamo permetterci? *ECPS Journal*, 6/2012, 207-217. <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> [8 maggio 2012].
- Giovannini, M. L., & Marcuccio, M. (2012). *Ricerca sulla valutazione di un progetto scolastico innovativo*. Milano: Franco Angeli.
- Giovannini, V. (2012). 'Ambienti di apprendimento efficaci'. *Rivista dell'istruzione* 6/2012, 42-44.
- Goodyear. P. (2001). 'Learning and digital environments: lesson from European research'. In M. O' Fathaigh (Ed.) *Education and the information age: current progress and future strategies* (1-25). Cork: Bradshaw Books.
- Gillet, P. (1998). Pour une écologie du concept de compétence. La compétence au travail. ( 23-32). *Éducation Permanente*, 135.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, Vol. 49 Iss: 2, 125 - 142
- Hallinger, P., Heck, R.H. (2002). What do you call people with visions? The role of vision, Mission, and goals in school leadership and improvement, in Leithwood, K., Hallinger, P. (Eds), *Handbook of Research in Educational Leadership and Administration* (Vol. 2, 9-40). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hanushek, Kain & Rivkin (2005), *Teachers, Schools, and Academic Achievement*.
- Hannon, V. (2013). *Learning a Living: Radical Innovation in Education for Good Work*. Bloomsbury Qatar Foundation
- Hannon, V., Gillinson, S., & Shanks, L. (2013) *Learning a living*. Bloomsbury Publishing Plc



- Hargreaves, A. (1994) *Changing Teachers, Changing Times*. London: Cassell.
- Hattie, J. C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London & New York: Routledge.
- Hiatt, M., & Hands, C. M. (2010). Family involvement: policy, research and practice. In *Promising Practices to Support Family Involvement in Schools*. Charlotte: Information Age Publish.
- Huberman, M. (1988). Teacher careers and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 20, Iss. 2, 1988.
- Iannicelli, C. (2011). La trasformazione della Scuola nell'ultimo decennio. *Educazione&Scuola*, XVI-1008, 2-114.
- Impedovo, M. A. (2011). Mobile learning and Activity Theory. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 7(2).
- Invalsi (2009). *Le competenze in lettura, matematica e scienze degli studenti quindicenni italiani*. [http://www.invalsi.it/invalsi/ri/Pisa2009/documenti/RAPPORTO\\_PISA\\_2009.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/Pisa2009/documenti/RAPPORTO_PISA_2009.pdf). [16 gennaio 2012].
- Invalsi (2013). Quadro di riferimento della prova di Italiano. [http://www.invalsi.it/snvpn2013/documenti/QDR/QdR\\_Italiano\\_Obbligo\\_Istruzione.pdf](http://www.invalsi.it/snvpn2013/documenti/QDR/QdR_Italiano_Obbligo_Istruzione.pdf) [18 ottobre 2013]
- Invalsi (2012). Valutare le scuole: le logiche generali del progetto VALeS. [http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti/Logiche\\_gen\\_progetto\\_VALeS.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti/Logiche_gen_progetto_VALeS.pdf) [13 maggio 2013].
- Istance, D. and Kools, M. (2013), OECD Work on Technology and Education: innovative learning environments as an integrating framework. *European Journal of Education*, 48: 43–57. doi: 10.1111/ejed.12017
- Istat (2013). *Noi Italia 2013, 100 statistiche per capire il paese in cui viviamo*. <http://noi-italia.istat.it/> [11 dicembre 2013].
- Jonnaert, P., Masciotra, D., Barrette, J., Morel, De., & Mane, Y. (2007). From competence in the curriculum to competence in action. *Prospects*, XXXVII, June 2007, 187-203.
- Jonasson, D.H, Land S.M. (2012). *Theoretical foundation of learning environments*. London: Routledge.
- Jouneau-Sion C, Sanchez E. (2012). Preparing schools to accommodate the challenge of web 2.0 technologies. *Education and Information technologies*, 18-2, 265-270.
- Kember, D. (2008). Nurturing generic capabilities through a teaching and learning environment which provides practise in their use. *Higher Education*, 57(1), 37-55.
- Kirschner P., Sweller J. , & Clark R. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work. An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 412, 75-86.
- Kirkland, K, & Sutch, D. (2009). Overcoming the barriers to educational innovation. A literature review. Bristol: Futurelab. [http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/lit\\_reviews/Barriers\\_to\\_Innovation\\_review.pdf](http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Barriers_to_Innovation_review.pdf) [15 novembre 2013].

- Landri, P., & Queirolo Palmas, L. (a cura di). *Scuole in tensione. Un'indagine sulle micropolitiche della scuola dell'autonomia*. Milano: FrancoAngeli.
- Laporta, R. (1973 [1963]). *La comunità scolastica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Laporta, R. (1999). *Le scuole sperimentali e la ricerca didattica. Il personale*. Testo ad uso interno per il Comitato scientifico di Scuola Città Pestalozzi.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. London: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Retrieved June, 9, 2008.
- Law, N., Yuen, A., & Fox, R. (2011). *Educational innovations beyond technology - Nurturing leadership and establishing learning organizations*. New York: Springer.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Editions d'organisation.
- Leithwood, K. & Louis, K.S. (eds). (1998). *Organizational learning in schools*. Lisse, Netherlands: Swets and Zeitlinger.
- Lesh, R., & Doerr, H. (2003). *Beyond Constructivism*, London, LEA.
- Lévy, J. F. (2000). *Etat de l'art sur la notion de compétence. Recherche sur les usages éducatifs des technologies de l'information et de la communication: quelles nouvelles compétences pour les enseignants*. Séminaire national INRP, 26.
- Levy, F., & Murnane, R. J. (2004). *The new division of labor: How computers are creating the next job market*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ligorio, M. B.; & Pontecorvo, C. (a cura di) (2010). *La scuola come contesto*. Roma: Carocci.
- Loiero, S. (2008). Ambiente di apprendimento. In: G. Cerini e M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola VII* (96-101). Napoli: Tecnodid.
- Losito, G. (2004). *L'intervista nella ricerca sociale*. Bari: Laterza
- Louis K. Marks H. M., & Kruse S. (1996), Teacher's Professional Community in Restructuring Schools, *American Educational Research Journal* vol. 33 n. 4, 757-98.
- Lodi, M. (1977). *Cominciare dal bambino*. Scritti didattici, pedagogici e teorici. Torino: Einaudi.
- Magnoler, P., Rossi, P.G., Giannandrea, L. (2009). *Dalla ricerca sul "Pensiero degli insegnanti" alla costruzione di artefatti per la progettazione e la formazione in servizio*. [http://www.coris.uniroma1.it/materiali/13.03.13\\_rossi\\_magnoler.pdf](http://www.coris.uniroma1.it/materiali/13.03.13_rossi_magnoler.pdf) [13 ottobre 2013].
- Manini, M. (2013). Costruire professionalità nei servizi per l'infanzia. Fare ricerca, fare educazione. In L. Balduzzi, M. Manini (a cura di). *Professionalità e servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Mariani, L. (2006). *La motivazione a scuola: prospettive teoriche e interventi strategici*. Roma: Carocci.
- Marks G. N. (2010). What aspects of schooling are important? School effects on tertiary entrance performance. *School Effectiveness and School Improvement*, V. 21, N. 3, 16-24.
- Martini, A. (2008). *L'accountability nella scuola*. Working Paper FGA.

- Marton, F. (1981). Phenomenography: describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F. (1988). Phenomenography: a research approach to investigating different understanding of reality. In Sherman, R. R., & Webb R. B. (Eds) *Qualitative research in education: focus and methods* (141 – 161). London: Falmer Press,.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F., & Pong, W. Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24 (4), 335 – 348.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: translating research into action*. ASCD.
- Marzano, R. J. (2012). *Marzano Levels of School Effectiveness*. Marzano Research Laboratory. [www.MarzanoResearch.com](http://www.MarzanoResearch.com) [14 settembre 2013].
- Mason, L. (2006). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- Mayer R.H. (1996) 'Value added indicators for school performace'. In: E.A. Hanushek. & D. W. Jorgensen (Eds.). *Improving America's school: The role of incentives* (197-223). NAP.
- Mazzoni, E. (2006). *Dallo sviluppo degli artefatti Web all'evolversi delle attività umane. I processi del cambiamento*. Perugia: Morlacchi.
- MCE (2012). Rileggendo le indicazioni per il curricolo riflessioni sulla cornice teorica e sull'attualità della proposta. <http://www.mce-fimem.it/document/down/2012/17/documento.pdf>. [11 febbraio 2013].
- Merrow, J. (2011). *The influence of teachers. Reflections on teaching and leadership*. New York: LM Books.
- Merseth, K. K. (1996). Cases and case methods in teacher education. *Handbook of research on teacher education*, 2, 722-744.
- Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Adv Physiol Educ* 30, 159–167.
- Mitchell. D. (2008). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2000). *Profound Improvement: Building Capacity for a Learning Community*. London: Taylor & Francis.
- MIUR (2012). *Esiti del monitoraggio sulle Indicazioni*. [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot2085\\_12](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot2085_12) [14 ottobre 2013]
- Molino, D. (2011). *Dimensioni organizzative della scuola italiana e apprendimenti degli studenti*. Paper for the Espanet Conference “Innovare il welfare. Percorsi di trasformazione in Italia e in Europa”. Milano, 29 settembre-1 ottobre 2012.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P.J. C. (2010). Occupying the Principal Position: Examining Relationships Between Transformational Leadership, Social Network Position, and Schools' Innovative Climate. *Educational Administration Quarterly*, December 2010 46: 623-670.
- Morin, E. (2001/1999). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Cortina.
- Mortari L. (2007a). *Cultura della ricerca in pedagogia*. Roma: Carocci.

- Mortari L. (2007b). Educare alla cittadinanza. In L. Cepparone (a cura di). Le indicazioni per il curriculum: un cantiere di lavoro, una prospettiva di rinnovamento. *Annali della pubblica istruzione*, 4-5/2007. Firenze: Le Monnier.
- Mortari L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Mondadori.
- Nair, P., Fielding, R., & Lackney, J. (2005). *The Language of School Design: Design Patterns for 21st Century Schools*, Minneapolis, MN: Designshare.
- Norman, D. (1995), *Le cose che ci fanno intelligenti*, Milano, Feltrinelli.
- Nussbaum M. (2002). *Giustizia Sociale e Dignità Umana*, Bologna: il Mulino.
- OECD (2008), *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*, Paris: OECD Publishing.
- OECD, (2010a) *PISA 2009 results: What makes a school successful? - Resources, policies and practices* (Vol. IV), Paris: OECD Publishing,
- OECD (2010b). *Innovative Learning Environments*.
- [http://www.oecd.org/document/19/0,3746,en\\_2649\\_35845581\\_40787603\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/19/0,3746,en_2649_35845581_40787603_1_1_1_1,00.html) [10 gennaio 2013]
- OECD (2010c). *Pathways to Success: How Knowledge and Skills at Age 15 Shape Future Lives in Canada*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2011). *Designing for Education: Compendium of Exemplary Educational Facilities*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2012). *The next strand of the Innovative Learning Environments (ILE) project. Implementation and change*.
- <http://www.oecd.org/dataoecd/27/3/49800333.pdf> [20 giugno 2012].
- OECD (2012). *Education at a glance*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013). *Innovative Learning Environments*. Paris: OECD Publishing.
- OMS (1993). *Life skills education in schools*.
- [http://www.who.int/school\\_youth\\_health/media/en/sch\\_skills4health\\_03.pdf](http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf) [10 giugno 2013].
- Orefice, P., Dogliani, S., & Del Gobbo G. (2011). *Competenze trasversali a scuola. Trasferibilità della sperimentazione di Scuola-Città Pestalozzi*. Pisa: Ets
- Orsi, M., Orsi, MB., & Natali, C.. *La comunità che fa crescere la scuola*. Napoli: Tecnodid.
- Paletta, A. (2007). *Ricerca Invalsi. Prime riflessioni sugli aspetti organizzativi della scuola italiana*. [http://snvsistema.invalsi.it/documenti/Aspetti\\_organizzativi\\_risultati.pdf](http://snvsistema.invalsi.it/documenti/Aspetti_organizzativi_risultati.pdf) [28 marzo 2013].
- Paletta, A. (2011). *Scuole responsabili dei risultati. Accountability e bilancio sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Paparella, N. (2009). In: Laporta, R., Pontecorvo, C., Simone, R., & Tornatore L. (A cura di) (1978). *Curricolo e scuola*, Roma, IEL.
- Pellerey, M. (2009). *La competenza tra formazione e autoformazione: implicanze teoriche e operative*. COSPES.
- [http://www.cospesitalia.it/public/Segreteria%20Cospes/Documenti/215258Pellerey\\_LaCompetenza\\_Relazione.pdf](http://www.cospesitalia.it/public/Segreteria%20Cospes/Documenti/215258Pellerey_LaCompetenza_Relazione.pdf)

- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Perret-Clermont, A.N. (2005). Lo spazio per il pensare. In C. Pontecorvo (a cura di) *Discorso e apprendimento* (21-30). Roma: Carocci.
- Perulli, E. (2007). *Rappresentare, riconoscere e promuovere le competenze. Il concetto di competenza nella domanda clinica e sociale di benessere e sviluppo*. Milano: FrancoAngeli
- Petracchi, G. (1987). *La scuola come ambiente di apprendimento*. Brescia: La Scuola
- Pontecorvo, C., Aiello, A. M., & Zuccheromaglio, C. (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: LED.
- Pickett, L., & Fraser, B. (2010). Creating And Assessing Positive Classroom Learning Environments. *Childhood Education*, 2010; 86, 5.
- Postman, N. (1995). *The end of education. Redefining the value of school*. NY: Knops
- Project Europe 2030: Challenges and Opportunities. A report to the European Council by the Reflection Group on the Future of the EU 2030.  
[http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/librairie/PDF/QC3210249ENC.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/librairie/PDF/QC3210249ENC.pdf). [26 agosto 2013].
- Race, P. (1998). *Five-hundred tips on Open and Flexible learning*. London: Routledge.
- Resnick, L. B. (1995). Imparare dentro e fuori la Scuola. In: C. Pontecorvo, A. M. Aiello, C. & Zuccheromaglio. (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: LED.
- Ribolzi, L. (2012). *In medio st(ab)at virtus. Gloria e decadenza della Scuola media*. FGA Working paper n.42 (1/2012). [http://www.fga.it/uploads/media/L\\_\\_Ribolzi\\_In\\_medio\\_stabat\\_virtus\\_-\\_FGA\\_WP42.pdf](http://www.fga.it/uploads/media/L__Ribolzi_In_medio_stabat_virtus_-_FGA_WP42.pdf) (8 marzo 2013).
- Ricci, R. (2008). *La misurazione del valore aggiunto nella scuola*. FGA WORKING PAPER N. 9 (12/2008). [http://www.forumscuole.it/vale/valore-aggiunto/R.\\_Ricci\\_\\_La\\_misurazione\\_del\\_valore\\_aggiunto\\_nella\\_scuola\\_-\\_FGA\\_WP9.pdf](http://www.forumscuole.it/vale/valore-aggiunto/R._Ricci__La_misurazione_del_valore_aggiunto_nella_scuola_-_FGA_WP9.pdf) [13 maggio 2013]
- Rondanini, L. (2009). *Scuola, apprendimento e nuova valutazione*. [www.archivio.vivoscuola.it](http://www.archivio.vivoscuola.it) [12 settembre 2012].
- Rosa, V., Alessandri, G. (2009). L'efficacia dei docenti: come promuovere l'impegno nell'organizzazione e la soddisfazione lavorativa. *Prevenzione Oggi* Vol. 5, n. 3/4, 75-86.
- Rosati L. (2008). *La fine di un'illusione. Le scienze dell'educazione al bivio*. Perugia: Morlacchi.
- Rossi, P. G. (2009). *Tecnologia e costruzione di mondi: post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*. Roma: Armando
- Salomon, G. (2006). The systemic vs. analytic study of complex learning environments. In: J. Ellen and R.E. Clark (Eds.). *Handling Complexity in Learning Environments: Theory and Research* (255-274). Amsterdam: Elsevier.
- Salomone, I. (1997). *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*. Roma: Carocci
- Santamaita S. (1999). *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. Milano: Mondadori
- Santoni Rugiu, A. (2007). *Don Milani. Una lezione di utopia*. Pisa: ETS.

- Savaleyeva, T. (2012). Connecting instructional and cognitive aspects of an LE: A study of the global seminar project. *Learning Environment Research*, 15: 65-79.
- Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35 (5), 31-37.
- Schleicher, A. (2007). Can competencies assessed by PISA be considered the fundamental school knowledge 15-year-olds should possess?. *Journal of Educational Change*, 8(4), 349-357.
- Scuola di Barbiana (1967). Lettera a una professoressa. Firenze:LEF.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Scurati, C. (1989). Curricolo, in *Enciclopedia pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Scurati, C. (2005). Il Dirigente scolastico: un professionista possibile. *Innovazione Educativa*, 7, 2005.
- Sen, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*, Milano: Mondadori
- Selleri, P., & Carugati, F. (2010). Le scuole come contesti di ricerca. In M. B Ligorio, & C. Pontecorvo (A cura di), *La scuola come contesto*. Roma: Carocci.
- Shapiro, H., Haahr, J. H., Bayer, I., & Boekholt, P. (2007). *Background Paper on Innovation and Education*. Danish Technological Institute and Technopolis for the European Commission, DG Education & Culture.
- Sheerens, J., & Bosker, R.J. (1997) *The foundation of educational effectiveness*. Oxford/New York/Tokyo: Pergamon
- Sheerens, J, Bosker, R.J., & Creemers B.P.M. (2001). Time for self-criticism: on the viability of school effectiveness research. *School effectiveness and school improvement*, 8, 269-310.
- Sheerens, J. (2000). L'autovalutazione e la scuola come organizzazione che apprende. In G. Barzanò, S. Mosca, S., & J. Scheerens. (Eds.). *L'autovalutazione nella scuola. Teorie, strumenti, esempi*. Pearson Italia Spa.
- Shulman L.S. (1992) Toward a pedagogy of cases. Case methods in teacher education.
- Shulman, L. S. (1993). Teaching as Community property: putting an end to pedagogical solitude. *The magazine of higher learning*, 25 (6), 6-7.
- Selleri, P., & Carugati, F. (2010). Le scuole come contesti di ricerca. In MB. Ligorio, C. Pontecorvo, *La scuola come contesto* (79-100). Roma: Carocci.
- Sergiovanni T.J. (2000). *Costruire comunità nella scuola*. A cura di M. Comoglio. Traduzione di: P. G. Finizio e A. Gheda. Padova: LAS
- Sergiovanni T.J. (2002). *Dirigere la scuola, comunità che apprende*. A cura di M. Comoglio. Traduzione di: P. G. Finizio e A. Gheda. Padova: LAS
- Serpieri, R. (2007). Leadership distribuita. In G. Cerini e M. Spinosi (a cura di). *Voci della Scuola VII*. Napoli: Tecnodid.
- Schneider, M., & Stern, E. (2010). The cognitive perspective on learning: Ten cornerstone findings. In Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (Ed.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (69-90). Paris: OECD.

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of the new Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-23.
- Siniscalco, M. T., Bolletta R., Mayer M., & Pozio S. (2008). *Le valutazioni internazionali e la scuola italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci
- Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4): pp. 571-581
- Sleegers, P., Geijsel, F., & Van den Berg, R. (2002). Conditions fostering educational change. In *Second international handbook of educational leadership and administration* (75-102). Netherlands: Springer.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342.
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of Research of Cooperative Learning. *Educational leadership*, 48(5), 71-82.
- Slavin, R.E. (2010), Co-operative learning: What makes group-work work?, in H. Dumont, D. Istace e F. Benavides (eds.), *The nature of learning. Using research to inspire practice* (161-178), Paris, OECD Publishing.
- Smith, K. A. (1996), Cooperative learning: Making “groupwork” work’. *New Directions for Teaching and Learning*, 1996:71–82
- Spadafora, G. (2010). L’identità della pedagogia. Ulteriori Riflessioni. *Education Sciences & Society*, Vol 1, N° 1 (2010), 77-90.
- Stahl, G. (2006) Foreword. In D. Hung, M.S. Khine (Eds.), *Engaged Learning with Emerging Technologies*. Dordrecht: Springer.
- Stipeck, D. (2003). *Engaging schools, Fostering High Schools Student’s motivation to learn*. Washington: National Academy Press.
- Stenhouse, L. (1977). *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*. Roma: Armando.
- Stoll, L., Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Open University Press.
- Sweller, J.(1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, Vol. 4, pp. 293-312, 1994.
- Taber, K. S. (2010). Constructivist Pedagogy is Superior. It is a Matter of Definition. *ADL Newsletter for Educators and Educational Researchers*.  
<http://research.adlnet.gov/newsletter/academic/201010.htm> [10 maggio 2013].
- Taber, K. S. (2010). Constructivism and Direct Instruction as Competing Instructional Paradigms: An Essay Review of Tobias and Duffy’s Constructivist Instruction: Success or Failure? *Education Review*, 13(8). <http://www.edrev.info/essays/v13n8index.html> [10 maggio 2013].

- Thoonen, E. E., Sleegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Tymms, P., Merrell, C., Thurston, A., Andor, J., Topping, K. & Miller, D. (2011). Improving attainment across a whole district: school reform through peer tutoring in a randomized controlled trial. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3): 265-289.
- Tobias, S., Duffy, T. M. (2009). *Constructivist Instruction: Success Or Failure?* New York: Routledge.
- Trinchero, R. (2005). *Valutare l'apprendimento nell'e-learning: dalle abilità alle competenze* (Vol.5). Trento: Erickson.
- Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna. (2012). *Rapporto regionale esiti del monitoraggio regionale Indicazioni nazionali per il curricolo 2012 - Scuola dell'infanzia e primo ciclo*. <http://ww3.istruzioneer.it/wp-content/uploads/2013/01/Report.pdf>. [29 maggio 2013].
- Uljens, M. (1996) On the philosophical foundation of phenomenography. In Dall'Alba & Hasselgren (Eds.) *Reflections on phenomenography. Toward a methodology?* (105 – 130). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- UNIONE EUROPEA. (2006). *Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE). Eurydice.
- Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal* 36 (2), 299-316.
- Vannini, I. (2009). Ricerca empirico-sperimentale in Pedagogia. Alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4 (2009).
- Varisco B.M., & Grion, V. (2000) *Apprendimento e tecnologie nella scuola di base*. Torino: UTET.
- Varisco, B. M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale*. Roma: Carocci.
- Varisco, B. M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci.
- Ventura, S. (1998). *La politica scolastica*. Bologna: Il Mulino
- Venturi, L., Magagnoli, C, Paganini, P, Di Celmo, T, Giullari, B., Rossi, G., ... & Shiffreer, C. (2012) *Rapporto su Scuola e Formazione*. Piano strategico metropolitano di Bologna.
- Vettori, F. (2013). *La classe non è l'aula*. Indire. <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1817> [18 dicembre 2013].
- Vieluf S., et al. (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en> [27 maggio 2013].
- Viganò, R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Milano: Vita e pensiero
- Wallace, M. (2003). Managing the unmanageable? Coping with complex Educational Change. In *Educational Management and Administration*, 31 (1), pp.127-143.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.



- Wigfield, A. (1997). Reading engagement: a rationale for theory and teaching. In J.T. Guthrie and A. Wigfield (a cura di), *Reading Engagement: Motivating Readers Through Integrated Instruction*, Newark, DE: International Reading Association.
- Wilkerson, S. B., Shannon, L. C., Styers, M. K., and Grant, B. (2012). *A study of the effectiveness of a school improvement intervention (Success in Sight)*. (NCEE 2012-4014). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Wilson, B.G. (1996) *Constructivistic learning environments. Case studies in instructional design*. Englewood Cliffs (NJ): Educational Technology Publications.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. In *La compétence au travail* (57-70). *Education Permanente*, 135.
- Woods, P., Jeffrey, B., Troman, G. & Boyle, M. (1997). *Restructuring schools, reconstructing teachers: Responding to change in a primary school*. Buckingham: Open University Press.
- Woods, P. A.. (2005). *Democratic Leadership in Education*. London: Sage
- Zammuner V.L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna: Il Mulino.
- Zitter, I & Hoeve, A.. (2012). *Hybrid Learning Environments: merging learning and work processes to facilitate knowledge integration and transition*. OECD working Papers N. 81. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k97785xwdvf-en> [20 ottobre 2013].
- Zoppoli, G. (2013). Numeri sparsi sulla dispersione. *Lenti a contatto*. 1/2013 (51-53).

## **Normativa scolastica**

Legge 24 settembre 1971, n. 820. *Norme sull'ordinamento della scuola elementare e sulla immissione in ruolo degli insegnanti della scuola elementare e della scuola materna statale.*

Decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 416. *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica.*

Decreto del Presidente della Repubblica 24 luglio 1977, n. 616. *Attuazione della delega di cui all'art. 1 della L. 22 luglio 1975, n. 382.*

Legge 4 agosto 1977, n.517. *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.*

Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297. *Testo unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione.*

Legge 15 marzo 1997, n. 59. *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa.*

Decreto Ministeriale 26 maggio 1998. *Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario.*

Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche.*

Legge 10 marzo 2000, n.62. *Norme per la parità scolastica e per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio all'istruzione.*

Legge Costituzionale 18 ottobre 2001, n.3. *Modifiche al titolo V della parte seconda della costituzione.*

Legge 28 marzo 2003, n. 53. *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale.*

Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n.59. *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53.*

Legge 27 dicembre 2006, n. 296. *Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007).*

Decreto Ministeriale 31 luglio 2007. *Indicazioni per il curriculum.*

Decreto Ministeriale 139 del 22 agosto 2007. *Regolamento relativo all'obbligo di istruzione.*

Decreto Legge 25 giugno 2008, n. 112. *Disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione Tributaria.*

Legge 6 agosto 2008, n. 133. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria.*

Decreto Legge 1 settembre 2008, n. 137. *Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università.*

Legge 30 ottobre 2008, n. 169. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università.*

Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n.89. *Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.*

*Atto di indirizzo*, 8 settembre 2009.

Legge 30 luglio 2010, n. 122. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 31 maggio 2010, n. 78, recante misure urgenti in materia di stabilizzazione finanziaria e di competitività economica.*

*Atto di indirizzo*, 6 agosto 2010.

DM n. 254/16 novembre 2012. *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del I Ciclo d'istruzione.*

Decreto Del Presidente Della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80. *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione.*

## ALLEGATI

### **Allegato A -Traccia per il focus group 26/04/2012 Scuola Città Pestalozzi**

Introduzione:

- Presentazione dell'osservatore
- Ringraziamenti

Scopo della ricerca: questa discussione in gruppo fa parte della ricerca che sto svolgendo per il dottorato in Scienze pedagogiche e che è relativa al tema dell'ambiente di apprendimento nella scuola del I° ciclo (primaria e secondaria di I° grado). In particolare sono interessata alle trasformazioni dell'ambiente di apprendimento rispetto all'organizzazione prevalente nelle scuole, a far emergere le opinioni e le interpretazioni dei protagonisti di una innovazione.

La tecnica: Il focus-group è una tecnica di rilevazione qualitativa propria delle scienze sociali che si avvale dell'interazione di gruppo come principale risorsa. Questo focus group ha un carattere esplorativo, è funzionale cioè a far emergere le questioni più sentite rispetto al processo di cui siete protagonisti e ad indirizzare gli approfondimenti successivi. Tutti voi siete coinvolti ad almeno tre livelli nella sperimentazione: in un gruppo di studio, in un ruolo "nuovo" come quello di tutor, nel ruolo di insegnanti di classe. So che per voi l'interazione di gruppo è una costante della pratica professionale, si tratta in questo caso di mettere a disposizione le vostre riflessioni all'esterno.

Organizzazione: Inizieremo con una domanda di carattere generale, quando gli interventi su questa saranno esauriti ve ne porrò un'altra più specifica e così via. Non è previsto un ordine di intervento, né una durata (se non di concludere entro le 18.30): tutti sono liberi di intervenire quando e per quante volte lo ritengono opportuno, dando a tutti la possibilità di esprimere compiutamente il proprio pensiero. Durante la discussione potrò chiedervi di chiarire alcuni aspetti o di tornare su qualche punto. Non ci sono opinioni giuste o sbagliate, si può cambiare opinione nel corso della discussione e non dobbiamo trovare una conclusione condivisa. La discussione verrà registrata e si annoteranno i turni di parola, vi chiedo quindi di dire il vostro nome al primo intervento. Nella ricerca i dati verranno poi presentati in forma anonima.

Raccomandazioni: L'unica raccomandazione che vorrei rivolgervi è di focalizzare la vostra attenzione ed esprimervi sulle attività di questo anno, anche se possono assomigliare ad altre esperienze del passato.

Tematizzazione: Immaginiamo che io sia un visitatore della scuola e mi aggiri scattando delle fotografie: queste rendono ragione solo di alcuni aspetti, sono piatte e senza voce, non presentano i perché, i processi e gli effetti. Una istantanea che mi colpisce per differenza rispetto ad altri contesti scolastici è relativa alle diverse modalità di lavoro degli alunni in momenti diversi, evidenziate anche dall'orario settimanale.

Domanda: Cosa potete dire sulle diverse modalità di lavoro ed esperienze previste nel "tempo scolastico"?

## **Allegato B - Scuola Città Pestalozzi – Traccia intervista insegnanti**

### **1. Laboratorio disciplinare**

- 1.1. L'organizzazione prevista dal progetto ha modificato le tue modalità di lavoro in classe? (Come?)
- 1.2. Questa organizzazione ti ha dato l'opportunità di migliorare il tuo lavoro? (In che modo?)
- 1.3. Quali difficoltà hai incontrato?
- 1.4. Sei soddisfatta/o degli apprendimenti da parte degli alunni?
- 1.5. Come hai affrontato le differenze individuali nell'apprendere?
- 1.6. Lo studio individuale ha supportato il lavoro curricolare? (In che modo?)

### **2. Open learning**

- 2.1 Come hai interpretato il lavoro negli open learning?
- 2.2 Sei soddisfatta/o?
- 2.3 Pensi che gli OL abbiano un impatto positivo sulla motivazione degli alunni?
- 2.4 Gli ambienti di apprendimento curricolari e gli OL ti sembrano equilibrati?

### **3. Tutoring**

- 3.1 Come ti sei trovata/o nel ruolo di tutor?
- 3.2 Pensi che le modalità messe in pratica siano positive?
- 3.3 Il quaderno del percorso è uno strumento efficace?

### **4. Comunità**

- 4.1 Cosa pensi rispetto a come vengono prese le decisioni per la messa in atto del progetto?
- 4.2 Cosa puoi dire sulla collaborazione collegiale?
- 4.3 Quali effetti ha avuto questo progetto sul clima relazionale tra alunni e insegnanti?
- 4.3 Quali risposte vedi da parte dei genitori?

### **5. Rispetto agli alunni, per cosa è più efficace questo progetto:**

apprendimento     autonomia     motivazione

- 6. Quali aspetti di questo progetto corrispondono di più alla tua concezione di insegnamento?
- 7. Cosa cambieresti?

## **Allegato C**

**Questionario alunni “Cosa succede a scuola”** (Adattamento dello strumento ‘WIHIC’; Fraser, 2008)

(Nella versione per gli alunni, in tabella con: **Quasi mai, Qualche volta, Quasi sempre**)

- |  |  |
|--|--|
| 1. Sono amico con quelli della classe  | 23. Gli altri mi chiedono di spiegare come ho risolto dei problemi                   |
| 2. Sono disponibile con gli altri della classe   | 24. In classe studio   |
| 3. Gli altri sono miei amici.  | 25. L'insegnante mi chiede di spiegare quello che dico                               |
| 4. Lavoro bene con gli altri   | 26. Studio per capire le cose che mi interessano                                     |
| 5. Aiuto gli altri in classe quando hanno problemi con i loro compiti                                  | 27. Studio per rispondere alle domande dell'insegnante                               |
| 6. Io piaccio ai miei compagni.  | 28. Per me è importante essere in pari con il lavoro a scuola                        |
| 7. Gli altri mi aiutano nel lavoro   | 29. Riesco a finire i compiti assegnati  |
| 8. Gli insegnanti si interessano a me  | 30. So cosa devo fare durante il lavoro in classe                                    |
| 9. Gli insegnanti si impegnano per aiutarmi  | 31. Quando il lavoro comincia mi sento pronto  |
| 10. Gli insegnanti si preoccupano dei miei sentimenti  | 32. In classe sto attento  |
| 11. Gli insegnanti mi aiutano quando sono in difficoltà con il lavoro                                  | 33. Cerco di capire il lavoro che stiamo facendo                                     |
| 12. Gli insegnanti parlano con me  | 34. Divido i materiali con gli altri quando lavoriamo                                |
| 13. Gli insegnanti si interessano ai miei problemi   | 35. Quando lavoriamo in gruppo siamo una vera squadra                                |
| 14. Gli insegnanti vengono vicino a me per parlarmi  | 36. Lavoro con gli altri sui compiti assegnati                                       |
| 15. Le domande degli insegnanti mi aiutano a capire cosa devo fare                                     | 37. Imparo delle cose dagli altri  |
| 16. Partecipo alle discussioni in classe   | 38. Lavoro con gli altri in classe   |
| 17. Esprimo le mie opinioni nelle discussioni  | 39. Collaboro con i compagni nelle attività in classe                                |
| 18. L'insegnante mi fa delle domande   | 40. I compagni lavorano con me   |
| 19. Le mie idee e i miei suggerimenti vengono considerati nelle discussioni in classe                  | 41. Gli insegnanti dedicano attenzione alle mie domande quanto a quelle dei compagni |
| 20. Faccio domande all'insegnante  | 42. Ricevo lo stesso aiuto degli altri compagni                                      |
| 21. Spiego le mie idee ai compagni   | 43. Di me si parla quanto degli altri in classe                                      |
| 22. Gli altri compagni discutono con me come risolvere problemi che vengono fuori nel lavoro in classe |  |

- 44. Sono trattato come gli altri in classe
- 45. Ricevo lo stesso incoraggiamento degli altri da parte degli insegnanti
- 46. Ho le stesse opportunità degli altri di contribuire alle discussioni
- 47. Il mio lavoro è apprezzato quanto quello degli altri
- 48. Ho le stesse opportunità che hanno gli altri di rispondere alle domande
- 49. Le attività degli open learning mi hanno aiutato a lavorare con autonomia
- 50. Negli open learning ho svolto attività interessanti
- 51. Le attività svolte negli open learning mi hanno aiutato a essere responsabile
- 52. E' stato positivo lavorare con i compagni del biennio
- 53. Ho potuto seguire i miei interessi nelle attività svolte
- 54. Le attività di open learning mi hanno aiutato a studiare meglio
- 55. Gli incontri con il tutor mi hanno aiutato
- 56. Ho studiato meglio con l'aiuto del tutor
- 57. Vado meglio a scuola da quando sono seguito dal tutor
- 58. Lo studio individuale è stato utile
- 59. Riesco ad organizzarmi nello studio individuale

## **Allegato D**

**Materiali presenti sulla piattaforma pestalozzi@wikischool [11 dicembre 2013].**

PR1 Presentazione progetto di sperimentazione 2011-2013

PR2 Open Learning e tutoring per Patto Scuole 2.0

PR3 Presentazione "Vision of School"

D1 Open School

D2 Nota del Dirigente scolastico per i docenti

D3 Bozza sintesi Tutor e quaderno 18-06-12

D4 Quaderno del mio percorso III e IV Biennio

D5 Sintesi lavoro autonomo e tutor IV biennio

D6 Perché gli Open-Learning?

D7 Finalità del lavoro autonomo

D8 Tutor III Biennio 9-12-12

D9 Studio individuale 19-1-12

V1 Verbale Collegio docenti 1-09-11

V2 Verbale Collegio docenti 4-10-11

V3 Verbale Commissione "profilo alunno" 8-12-12

V5 Verifica II Biennio

V6 Verbale Commissione "profilo docente" 12-02-12

V7 Consuntivo I Biennio

## **Interviste**

1-SP Docente di Scuola primaria (10.05.12)

2-SP Docente di scuola primaria (10.05.12)

3-SP Docente di scuola primaria (11.05.12)

4-SP Docente di Scuola primaria (15-05-12)

5-SM Docente di Scuola sec. di I grado (15-05-12)

6-SM Docente di Scuola sec. di I grado (17.05.13)

7-SP Docente di Scuola primaria (17.05.13)

8-SP Docente di Scuola primaria (17.05.12)

9- SP Docente di Scuola primaria (22.05.12)

10-SM Docente di Scuola sec. di I grado (5.06.12)

11-SM Docente di Scuola sec. di I grado (7-06-12)

12-SP Docente di Scuola primaria (13-06-12)

13- SP Docente di Scuola primaria (13.06.12)

14-SP Docente di Scuola primaria (15.06.13)

15-SP Docente di Scuola primaria (21.06.12)

16-SM Docente di Scuola sec. di I grado (21.06.12)

17-SP Docente di Scuola primaria (21.06.12)

18- SM Docente di Scuola sec. di I grado

19 SP Docente di Scuola primaria (28.06.12)

20 SM Docente di Scuola sec. di I grado (28.06.13)

21 SM Docente di Scuola sec. di I grado (28.06.13)

22 DS Dirigente scolastico (28.06.13)



### Ringraziamenti

Ringrazio gli insegnanti di Scuola-Città Pestalozzi per aver messo a disposizione il loro tempo, la loro professionalità e la documentazione del loro lavoro.

Un ringraziamento particolare alla Prof.ssa Milena Manini, per il sostegno costruttivo con il quale ha seguito lo sviluppo della ricerca.

Grazie ai colleghi del Corso di Dottorato del XXVI Ciclo dell'Università di Bologna, per la disponibilità e la collaborazione.

Grazie, infine, alle maestre e ai maestri della mia famiglia, alle colleghe e ai colleghi, dai quali ho imparato molto.